

اضطراب الانتباه عند الأطفال (التشخيص والعلاج)



دكتورة

إبتسام حامد السطيحة

دكتور

خالد إبراهيم الفخراي

الناشر

دار الحضارة للطباعة والنشر والتوزيع

٢٠٠١

اهداءات ٢٠٠٢

د/ خالد ابراهيم الفخراني
مدير مركز المدي وخططا

اضطراب الانتباه عند الأطفال **(التشخيص والعلاج)**

دكتور

خالد إبراهيم الفخراي

دكتورة

إبتسام حامد السليحة

الناشر

دار الحضارة للطباعة والنشر والتوزيع

٢٠٠١

د / ابتسام حامد سطيحة

اضطراب الانتباه عند الأطفال : التشخيص

والعلاج / تأليف د / ابتسام حامد سطيحة ، د / خالد

إبراهيم الفخراني .. ط ١ - طنطا ، دار الحضارة

للطباعة والنشر والتوزيع ، ٢٠٠١.

جميع الحقوق محفوظة للمؤلف

اسم الكتاب	: اضطراب الانتباه عند الاطفال
اسم المؤلف	: د . ابتسام حامد السطيحة . د / خالد ابراهيم الفخراني
الناشر	: دار الحضارة للطباعة والنشر والتوزيع
رقم الايداع	: طنطا ت : ٠١٢٣٦٧١٠٢٣ - ٣٤٠٤٤٠٦
التقديم الدولي	: ٢٠٠١/١٠٢٠٨ : 977-326-093-3
الطبعة	: الاولى

اهداء

الى والدانا

عرفاناً وتقديراً

الفصل الأول

الانتباه وأهميته

الفصل الأول الانتباه وأهميته

يعد إضطراب الانتباه من الاضطرابات الحادة والشائعة وهو اضطراب غير واضح المعالم ومتغير الصفات وينتشر بنسبة ٢٪ - ٥٪ لدى الأطفال في عمر المدرسة الابتدائية وقد ورد في الدليل التشخيصي الكليكي للجمعية الأمريكية للطب النفسي DSMII بعض الخصائص التي يتصف بها هؤلاء الأطفال منها أنهم داخل الفصل يواجهون صعوبات انتباهية تتمثل في صعوبة التركيز وصعوبة في إنهاء الأعمال التي تعطى لهم وغالباً ما يلاحظ على أطفال تلك الفئة أنهم لا يسمعون ولا يسمعون ما قيل لهم ويتسم أعمالهم بعدم الدقة وهم مندفعون في استجاباتهم .

(Prior & Sanson, 1986, p.306)

ويرى كل من إدلبروك وكستلو Edlbrok & Costello أن فئة الأطفال مضطربي الانتباه يميلون إلى العزلة والعدوانية وقد أشار مارشال في دراسة له عام ١٩٨٩ أن كـأوى ذكر عدة خصائص لهذه الفئة من الأطفال منها ضعف القدرة على التركيز ، قصر مدى الانتباه ، ضعف التماسق البصري الحركي ، التعب بسرعة والتوتر الحركي .

(Marshall, 1989, p.435)

وقد اختلفت نظرة الباحثين لهذه الفئة من حيث أسبابها فيرى كل ممن باركلي - روص ١٩٨٢ أنه ربما يكون سبب حدوث اضطراب الانتباه لدى هؤلاء الأطفال هو عوامل أسرية وبيئية والتي تتمثل في أساليب تربية الطفل وبعض المؤثرات العائلية .

(Jo Colivity 1987, p.1496)

ويترتب على هذا النوع من الاضطراب والخصائص المصاحبة له بعض الآثار منها : اضطراب الذاكرة حيث وجد كل من روص - ويبرت ١٩٧٢ Ross & Roblert أن ضعف القدرة علي الانتباه يؤدي إلى ضعف الذاكرة وقد ظهر ذلك في أداء الأطفال على إختبار مدى الأرقام القرعى من وكسلر .

وقد أشار كوتشر Kutcher ١٩٨٦ إلى خطورة هذا النوع من الإضطراب والخصائص المصاحبة له حيث إنها تتحول إلى مشكلات خطيرة في مرحلة المراهقة إذا لم يتم علاجها في

مرحلة الطفولة وقد اتفق هذا مع كل من ويس Weiss ١٩٧١ وهيسى Huessey ١٩٧٢ وساتريفلد Satterfield ١٩٨١ وهاكمان Hechtman ١٩٨٤ حيث أشارت الدراسات إلى عديد من المشكلات التي يعاني منها الطفل لديه إضطراب في الإنتباه وتمتد إلى مرحلة المراهقة وتستمر وتصبح أكثر تعقيداً وخطورة ومنها استمرار القلق (التوتر) الحركي ، عجز في مهارات حل المشكلات والجروح Delinquency ، تعاطي المخدرات ، وتصبح شخصيته غير ناضجة ويصبح المراهق أيضاً متهوراً Recklessness . بالإضافة إلى الضعف الدراسي وقد أشار كل من أكرمان Ackerman ١٩٧٧ وأوفرد Offord ١٩٧٩ إلى وجود مشكلة السلوك للأخلاقي Conduct disorder والذي يكون نتيجة المشكلات التي يعاني منها المراهق أثناء الطفولة . كما أشار كل من ستيوارت ومندلسون Stewart & Mendelson ١٩٧٣ إلى مشكلة ضعف احترام المراهق لذاته أيضاً .

(S.P Kutcher, 1986, p.710)

ونتيجة لذلك تعرضت العديد من الدراسات لتعديل بعض خصائص هؤلاء الأطفال مستخدمة في ذلك أساليب وطرقاً مختلفة . فهناك دراسات إستخدمت التدخل الدوائي (بإستخدام العقاقير) ومنا دراسة دوجلاس ، باريس ١٩٨٦ ، ودراسة ستونر ، جاري ١٩٨٦ ، ودراسة هارس ، ستيفن جيمس ١٩٨١ وباسويل ١٩٩٠ وقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى تعديل بعض خصائص هؤلاء الأطفال وخاصة الوظائف المعرفية وإن كانت أشارت النتائج إلى أن استمرار التحسن يعتمد على إستمرار تناول العقار لمدة طويلة .

ولكن ظهرت دراسات حديثة كان الطفل فيها هو النواة الأساسية في ذلك التدخل سواء كان ذلك على المستوى المعرفي أم على المستوى السلوكي دون الحاجة إلى استخدام العقاقير لما ينتج عن إستخدامها من آثار جانبية وسلبية على الطفل وهذا النوع من التدخل هو العلاج السلوكي المعرفي والتعلم عن طريق الملاحظة (النمذجة) وقد أشارت بعض الدراسات إلى فعالية كل من الأسلوبين في تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربي الإنتباه ومن هذه الدراسات دراسة جتلمان - وأبيكوف Gittelman & Abikoff ١٩٨٥ ودراسة كازندار Kazandar ١٩٨٦ وإن كانت مثل هذه الدراسة قد ركزت في تناولها لهذه الفئة من الأطفال على الخصائص السلوكية فقط وركزت على الإسلوب الإندفاعي أو الخصائص المعرفية وركزت على القدرة على التركيز .

وبناءً على ما سبق ذكره فإن الدراسة الحالية تهدف إلى التدخل لتعديل بعض

الخصائص السلوكية والمعرفية لفئة الأطفال مضطربي الإنتباه باستخدام نوعين من التدخلات العلاجية وهما التدخل السلوكي المعرفي والتعلم بالملاحظة (النمذجة) عن طريق استخدام كاميرا الفيديو .

مشكلة الدراسة :

حيث إن الأطفال الذين لديهم اضطراب في الإنتباه يعانون مشكلة تؤرق القائمين على تربيتهم سواء كان ذلك في المنزل على المستوى الأسرى أو في المدرسة على المستوى الدراسي بالنسبة لمدرسيهم - وزيادتهم في الفصل ومن المفترض أن هؤلاء الأطفال لا يعانون أى مشكلة في الذكاء إلا أن درجاتهم على مقاييس الذكاء تظهرهم متخلفين عقلياً حيث إنهم إذا تم تدريبهم وتعليمهم وفق برامج خاصة فإنهم سوف يستجيبون بصورة طبيعية ولذلك نجد أن الكثيرين من هؤلاء الأطفال يلحقون بمؤسسات الأطفال المتخلفين عقلياً أو يتركون التعليم وبذلك يتحولون إلى أطفال معوقين بدلاً من أن يكونوا أطفالاً أصحاء ينفعون أنفسهم ووطنهم. ولهذا تتحدد المعالم الرئيسية لتلك الدراسة في التساؤلات الآتية :

- ١ - هل يؤدي إستخدام التدريب السلوكي المعرفي إلى تعديل بعض الخصائص المعرفية والسلوكية لدى عينة الدراسة الحالية من الأطفال الذين لديهم اضطراب في الإنتباه .
- ٢ - هل يؤدي استخدام برنامج التعلم بالملاحظة في تعديل بعض الخصائص السلوكية والمعرفية لدى عينة الدراسة الحالية من الأطفال الذين لديهم اضطراب في الإنتباه .

هدف الدراسة :

- تهدف الدراسة الحالية إلى تعديل بعض الخصائص السلوكية والمعرفية للأطفال مضطربي الإنتباه باستخدام كل من التدخل السلوكي المعرفي وتكنيك التعلم بالملاحظة وذلك لكي يستطيع هؤلاء الأطفال التكيف في المنزل وفي المدرسة على المستوى السلوكي والمعرفي
- توفير وسائل علاجية جديدة لمساعدة هؤلاء الأطفال على التكيف في المدرسة والمنزل .
- توفير وسائل علاجية جديدة من السهل تدريب المختصين عليها وإستخدامها بسهولة ويسر .

أهمية الدراسة :

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى معرفة تأثير الأطفال الذين يعانون من المشكلات على من حولهم وأيضاً ما يترتب على هذا الاضطراب من آثار سيئة فهؤلاء الأطفال يعانون مشكلة

لدى القائمين على تربيتهم فى المدرسة أو فى المنزل وكما أنه إذا لم يتم التدخل لعلاج لما يعانى منه هؤلاء الأطفال من مشكلات فإنها تتحول إلى مشكلات خطيرة فى مرحلة الطفولة المتأخرة والمراهقة وتتمثل تلك المشكلات فى إستمرار القلق (التوتر) الحركى ، عجز فى مهارات حل المشكلات ، الجنوح ، تعاطى المخدرات وأيضاً كما أشار كل من ستيوارت ومندلسون إلى ضعف أو فقد المراهق لاحترامه لذاته .

وتتحدد أهمية الدراسة الحالية فى أن إستخدام كل من التدخل السلوكى المعرفى والتعلم بالملاحظة فى تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى الإنتباه يعدان أسلوبان جديداً حيث إنه تم استخدامهما على مستوى الدراسات الأجنبية وقد أشار معظمهما إلى فعالية هذا الأسلوب فى تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى الإنتباه . وأيضاً نتيجة التدخل لتعديل سلوك هؤلاء الأطفال يصبحون طبيعيين من حيث المستوى الدراسى والمستوى الأسرى ومتوافقين مع زملائهم .

مصطلحات الدراسة ،

أولاً : الإنتباه

يعرف الإنتباه فى موسوعة علم النفس ١٩٨٦ بأنه قدرة الفرد فى التركيز على المظاهر الدقيقة الموجودة فى البيئة . وعرف أيضاً على أنه إختيار الكائن الحى لمثيرات معينة ومقاومة التحول الناتج عن مثيرات أخرى .

(Pettijhon, Bankart, 1986, p.21)

ويعرف فى الموسوعة البريطانية ١٩٨٤ بأنه عملية تركيز الوعى على بعض الموضوعات أو المثيرات أو التركيز على مثير واحد من المثيرات المقدمة .

(Benton & Benton, 1984, p.354)

كما يعرف الإنتباه فى معجم علم النفس والتحليل النفسى على أنه تلقى الإحساس بمنبه أو مثير سواء كان هذا الإحساس على مستوى الحواس أو مستوى الإدراك الذهنى أو هما معاً بحيث يشعر به الفرد متبلوراً واضحاً وباستخدام مفاهيم التحليل النفسى فإن الإنتباه يعرف على أنه حركة الطاقة الطليقة غير المقيدة بتأثير أو إنفعال أو ميل أو دافع معين بل تكون تحت السلطان المطلق لأننا نستخدمها فى التفكير والتعامل مع الواقع

(فرج عبدالقادر طه وآخرون ، ١٩٨٥ ، ص ٦٥)

ثانياً : إضطراب الإنتباه :

يعرف إضطراب الإنتباه فى الموسوعة الفلسفية بأنه الإضطراب الذى يشمل كل من الشكل التلقائى والإرادى للإنتباه (ويعنى الشنوذ فى القدرة على التوجيه الأولى للذهن الإضطراب فى الإنتباه التلقائى أما التركيز المفرط الغير ملائم والخارج عن الحد يعنى الإضطراب فى الإنتباه الإرادى (الإنتقائى) الضعف فى القدرة على توجيه العمليات الفعلية فى الاتجاه المطلوب ويتضمن ذلك إنخفاض الذكاء وكذلك ضعف القدرات العقلية - Mental Powers عدم القدرة على التأثر بالأحداث ويتضمن عدم القدرة على نقل المعنى أثناء الحديث. الاستماع ، الفهم .

(Hinds, 1988, p.327)

وقد وصف جيوشويند ١٩٨٢ Geoschwind اضطراب الإنتباه على أنه أحد الإضطرابات العقلية الشائعة .

(Wood, 1988, p.327)

ويعرف الطفل الذى لديه إضطراب فى الإنتباه فى موسوعة علم النفس ١٩٨٦ بأنه الطفل الذى ليس لديه القدرة على التركيز أو انتقاء المثيرات ويتسم بالاندفاعية وتزداد هذه الأعراض شدة فى المواقف التى تتطلب من الطفل Selfapplication أو التحكم الذاتى .
(Pettijohn,Bankart, 1986,p.21)

ويعرف كل من ديفيد ويوهلن ١٩٨٥ David & Bohline الأطفال مضطربى الإنتباه بأنهم الأطفال الذين لديهم اضطراب فى الإسلوب المعرفى وخاصة الاندفاعية .
(Bohline, 1985, p.604)

ويعرف الطفل مضطرب الإنتباه إجرائياً من خلال أدوات الدراسة . بأنه الطفل الذى لديه مشكلات سلوكية تتمثل فى الاندفاعية ، العدوانية ، القلق . كما أن هذا الطفل يعانى من قصور فى مدى ونوعية التحصيل الأكاديمى وأيضاً يعانى من ضعف فى القدرة على التعامل مع الأقران .

ثالثاً : العلاج السلوكى المعرفى :

عرف لويد ١٩٨٠ Lioryd العلاج السلوكى المعرفى على أنه نوع من العلاج يتم عن طريقه تعديل سلوك الفرد وانفعاله عن طريق التغيير فى نماذج التفكير لدى الفرد
(D.Kim Reid, Wayne, 1981, p.94)

أما كاندل ١٩٨٨ Candall فقد عرفه على أنه نوع من العلاج يساعد على تغيير السلوك
الظاهر بواسطة تعليم الطفل أن يغير تفكيره .

(Joseph A.Durlake et al, 1991, p.204)

وعرفه كازدين ١٩٧٨ Kazdin على أنه نوع من العلاج يقوم بمحاولة تغيير السلوك
الظاهر بواسطة تغير التفكير وترجمة هذا التغير وتعديل استراتيجيات الاستجابة

(Keiths. Dobeson, cognitive behavioral therapies, 1988, p.4)

- ويعرف العلاج السلوكي المعرفي إجرائياً :

على أنه وسيلة من وسائل العلاج أو التدخل الحديثة قد يساعد في تعديل بعض
خصائص الأطفال مضطربي الإنتباه حيث يساعدهم علي التركيز - زيادة التحصيل والقدرة
على التفاعل مع الأقران ويعمل تخفيض العدوانية - والقلق والانذفاعية - وذلك باستخدام كل
من تكتيك

التعلم الذاتي - والتقييم الذاتي ٤ والمكافأة الذاتية (وسيأتي شرح كل على حده في
النظري) حيث أثبتت بعض الدراسات صلاحية هذه الإستراتيجيات في إستخدامها مع
الأطفال .

رابعاً : التعليم بالملاحظة :

يرى (أكونر ١٩٦٩ Oconnor أن التعلم بالملاحظة هو عبارة عن تعريف الطفل
لأمثلة من الحياة العادية (كنموذج) يظهر خلالها سلوكيات اجتماعية بطريقة ملائمة كما أنه
يشار إلى إستخدام النموذج على أنه نوع من التعلم البديل حيث أن الطفل يتعلم عن طريق
ملاحظته للنموذج أكثر من دخوله في استجابة مباشرة .

(Strain, 1986, p.379)

كما يرى كل من باندورا وروس ١٩٦٣ Bandura & Ross أن النمذجة وسيلة
لاكتساب أنماط الإستجابات الجديدة وكف السلوك غير الأدنى .

(Bednar et al , 1974, p.157)

كما تعني النمذجة أو التعلم بالملاحظة بأنه نوع من التعلم يتم من خلاله ملاحظة شخص
يؤدي السلوك المراد تعديله ويرى ألبرت باندورا ١٩٧٧ Albert Bandura أن النمذجة تعمل على
تغيير العمليات المعرفية .

(Alan E.Kazdin, 1994, p.305)

تعريف التعلم بالملاحظة (النمذجة) إجرائيا ,

هى نوع من العلاج السلوكى يمكن عن طريق إستخدامه تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى الانتباه حيث إنه يعمل على اكتساب أنماط سلوكية جديدة وتعمل على كف السلوك الغير مرغوب فيه عن طريق ملاحظة الطفل لسلوك النموذج .
وهو يشتمل على الأداء من جانب النموذج للخصائص المراد تعديلها والمشاهدة من جانب الطفل المطلوب تعديل سلوكه .

الفصل الثاني

الانتباه

تعريفه ، طبيعته ، نظرياته ، والعوامل المؤثرة فيه

يعتبر مفهوم الانتباه من المفاهيم الرئيسية التي ظهرت فى نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين وهذا ما أدى إلى تطور المعلومات المتصلة به خاصة فى النظرية المعرفية ونظرية السلوك ، حيث ظهر اتجاهان رئيسيان يفسران الانتباه يعرف الأول بالاتجاه البنائى Structural psychology والثانى بالاتجاه الوظيفى Functional psychology وقد أشار هذان الاتجاهان إلى وجود مظاهر مختلفة للانتباه حيث ركز الوظيفيون على الطبيعة الاختيارية للانتباه كوظيفة نشطة للكائن الحى يعتمد على حالة الدافعية . أما البنائيون فقد نظروا إلى الانتباه على أنه حالة فى الشعور تتكون من زيادة التركيز وتؤدي إلى الوضوح الحى .

(Carsini , 1978, 94)

وقد ربط البنائيون الانتباه بوضوح الأبعاد فى الشعور فوصف " فونت " الشعور على أنه يتكون من بؤرة واضحة ومحيط أقل وضوحاً . كما يرى أن الانتباه عبارة عن عملية تتم على السطح (أطراف) الشعور فى بدايتها تنتقل الى بؤرة الشعور . وبالمقارنة بمكان الانتباه داخل الشعور كما حدده أصحاب الاتجاه البنائى فإن " وليم جيمس " الممثل للاتجاه الوظيفى حدد موقع الانتباه على أنه سابق للشعور ويرى أن الانتباه ضرورى فى وضوح الشعور ولكنه لم يكتف بذلك وأضاف أنه يتطلب عملية معرفية Cognitive operation كما أكد على أهمية الانتباه فى العلاقة بين الكائن الحى والبيئة .

(Eysenck, 1972, P. 92)

وقد نظر وليم جيمس - وتتشنر إلى الانتباه من خلال وجهة نظر كلاسيكية على أنه عبارة عن مظهر لبنية الشعور . واستمرار لهذه النظرة يرى " بريور Prior " أن الشيء الذى ننتبه إليه يصبح داخل الشعور بالمقارنة بالأشياء التى ننتبه إليها .

(Sills, 1968, P. 444)

وقد أشار أيزنك أن ما كتب عن الانتباه قليل جداً فى علم نفس الجشطلت وعلم النفس السلوكى والتحليلى حيث إن هذا المفهوم قد أهمل لسنوات عديدة إلى أن " دونالد هب Donald Hebb, 1949 " قام بإحيائه .

(Eysenck, 1972, P. 92)

٩ - تعريف الانتباه ،

يعرف " وليم جيمس " الانتباه على أنه عملية اختيارية تتم أبعادها داخل الشعور ثم

تنتقل إلى مركزه ، كما أنه عملية تنقل الفرد من الإدراك إلى وعيه الذاتى بالإدراك . كما يشير أيزنك في موسوعته أن " دونالد هب ١٩٤٩ " عرف الانتباه على أنه عبارة عن عملية مركزية (ذاتية) تعمل كمعزز للعمليات الحسية وتؤثر فى التعلم كما تحدد التنظيم الإدراكي والاستجابة المختارة .

(Eysenk, 1972, P.92)

ويشير مورس إلى أن الإنتباه عبارة عن تركيز العمليات العقلية على الأشياء ، شدة الإستماع والملاحظة .

(Moris, 1984, P. 82)

ويعرف الإنتباه من خلال " إنجلش - إنجلش " أنه الاختيار الذى يؤكد على مكون واحد من مكونات الخبرة المعقدة ويضيق مداه على الموضوعات التى يستجيب لها الكائن الحي ويؤدى إلى استمرار الإدراك لهذا المكون وإهمال المكونات الأخرى .

(English - English, 1958, P. 49)

ويعرف الإنتباه فى الموسوعة البريطانية ١٩٧١ بأنه الالتفات لظهر معين والاستماع والتركيز على شخص معين وهذا التعريف يشير إلى التخصصية وإمكانية الملاحظة .

(Deghton, 1971, P. 30)

أما أيزنك فيعرف الإنتباه على أنه العملية التى بواسطتها يحتفظ الكائن الحي بقدرته على التوجه لعدد من المثيرات الجزئية .

(Eysenck, 1973, P. 444)

ويرى بالمنثال ١٩٧٧ Blumenthal أن الإنتباه عبارة عن نشاط فى الأداء المعرفى كما أنه السعة على التركيز على المثيرات الداخلية والخارجية .

(Reid & Hresko, 1981, PP. 87 - 88)

ويرى تشارلز Charless ١٩٧٩ أن الإنتباه عبارة عن القدرة على التحكم فى الاستجابة لبعض المثيرات دون غيرها .

(Cataina, 1973, PP. 210, 338)

وقد ميز بوسنر ١٩٨٦ Posner بين نوعين من الإنتباه وهما الإنتباه الصريح - Overt attention والإنتباه الكامن Covert attention حيث عرف الانتباه الكامن بأنه نوع غير ملاحظ ينتقل الشخص فيه من الإنتباه لمنبه إلى منبه آخر ويصاحبه أى استجابة خارجية . أما الإنتباه

الصريح فيعرفه بأنه ذلك النوع من الانتباه الذي يمكن ملاحظته وقياسه من خلال بعض الاستجابات الخارجية للفرد مثل تغير وضع الجسم أو تحويل العينين .

(نادية علوان ، ١٩٨٩ ، ص ٨٢)

وقد ورد العديد من التعريفات للانتباه في الكتابات العربية منها
" على أحمد على ١٩٧١ الذي عرفه على أنه عملية الاختيار النشط أو الانتخاب من بين العديد من المثيرات والمنبهات المحيطة بالفرد .

(على أحمد على ، ١٩٧١ ، ص ٦٨)

وأيضا يعرف عبد الله عبد الحي موسى ١٩٧٦ بأنه حصر الذهن في الشيء بحيث يصبح هذا الشيء في بؤرة الشعور أو توجيه الشعور نحو هذا الشيء .

(عبد الله عبد الحي موسى ، ١٩٧٦ ، ص ٢٠٢)

ويعرف أحمد عزت راجع ١٩٧٧ بأنه اختيار وتهيز ذهني Set أو توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين استعداداً للملاحظة أو أدائه أو التفكير فيه .

(أحمد عزت راجع ، ١٩٧٧ ، ص ١٧٢)

ويشير أحمد زكي صالح ١٩٧٩ إلى أن الانتباه عبارة عن حالة تركيز الشعور أو العقل حول موضوع معين وهو بهذا المعنى العام عملية وظيفية

(أحمد زكي صالح ، ١٩٧٩ ، ص ٤٨٢)

ويعرفه حلمي المليجي ١٩٨٣ بأنه استخدام الطاقة العقلية في عملية معرفية وتوجيه الشعور وتركيزه في شيء معين فالانتباه ملاحظة فيها اختيار وانتقاء

(حلمي المليجي ، ١٩٨٣ ، ص ١٦٥)

ويعرف أنور الشرقاوي ١٩٨٤ الانتباه بأنه عملية وظيفية في الحياة العقلية تقوم بتوجيه شعور الفرد نحو الموقف السلوكي ككل إذا كان هذا الموقف جديد أعلى الفرد ، أو توجيه شعور الفرد نحو أجزاء المجال الإدراكي إذا كان الموقف مألوفاً للفرد أي أن مر بخبرته .

(أنور الشرقاوي ، ١٩٨٤ ، ص ٣٠)

تعقيب ،

بعد أن تم استعراض بعض التعريفات التي تعرضت لمفهوم الانتباه لاحظنا أن معظم هذه التعريفات اتفقت على أن الانتباه عبارة عن انتقاء المثير أو عدة مثيرات من بين العديد

من المثيرات الموجودة حيث يضع الفرد هذا المثير فى بؤرة الشعور وبالتالي يصدر الاستجابة الملائمة لهذا المثير وهذا ما ورد فى الموسوعة البريطانية ١٩٧٥ وموسوعة علم النفس ١٩٨٦ .
كما أن الانتباه عبارة عن قدرة الفرد على استخدام الطاقة العقلية فى عملية معرفية أو هو عملية تهذيب ذهنى وبهذا نجد أن الانتباه عبارة عن عملية هامة تليها باقى العمليات المعرفية الأخرى وأن فشل الفرد فى توجيه انتباهه إلى مثير معين أو الانتقاء الصحيح للمثير من بين المثيرات الكثيرة المحيطة به يؤدى إلى فشل باقى العمليات الأخرى وبالتالي صدور الاستجابة الخاطئة .

العوامل المؤثرة فى الانتباه :

وحيث إن إنتقاء المثيرات أو حدوث تشتت فى الانتباه يتحدد بعوامل قد تكون خارجية أو داخلية أو وسيطة .

فيشير أحمد عزت راجع ١٩٧٧ إلى أنه يمكن تصنيف تلك العوامل إلى نوعين هما :

(أ) عوامل خارجية : وتشتمل على :

- ١ - شدة المنبه .
- ٢ - تكرار المنبه .
- ٣ - موضوع المنبه .
- ٤ - حركة المنبه .

(ب) عوامل داخلية : وتشتمل على :

- ١ - الحاجات العضوية .
- ٢ - الوجهة الذهنية .
- ٣ - الدوافع الهامة .
- ٤ - الميل المكتسبة .

(أحمد عزت راجع ، مرجع سابق ، ص ١٧٤)

وقد أضافت دراسات أخرى عامل ثالث تعرفه بالعوامل البينية Intermediate Factors ومنها :

- أ - نوعية المنبه .
- ب - نوعية الموضوع .

(أحمد لائق ، محمود عبد القادر ، ١٩٨٠ ، ص ١٠٤)

ومن بين العوامل المشتتة للإنتباه :

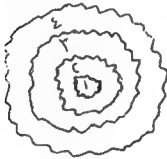
(١) العوامل الداخلية : وتشتمل على :

- ١ - العوامل الفسيولوجية : كاضطرابات الأجهزة الجسمية مثل اضطراب الجهاز التنفسي أو الهضمي أو الغدي أو سوء التغذية أو التعب .
- ٢ - العوامل النفسية : كالعقد النفسية والقلق وحدة الانفعالات .
- (ب) العوامل الخارجية : ومنها العوامل الاجتماعية والعوامل البيئية

(علمى الملىجى ، ١٩٨٣ ، ص ١٦٥)

خصائص الانتباه .

بصفة عامة صور أحمد فائق - محمود عبد القادر ١٩٨٠ مجال الانتباه على نحو دائرى يحتل أحد المثيرات مركز الدائرة وتحوطه مثيرات يكون الانتباه إليها جزئياً وتكون قابلة للانتقال إلى بؤرة الانتباه Focus of attention فى سهولة وخارج هذا الإطار تتواجد مثيرات أخرى بعيدة عن مركز الانتباه إلى الحد الذى يجعل الإنسان غير منتبه إليها وأخيراً تتواجد مثيرات خارج حدود مكان الانتباه تماماً .



(١) بؤرة الإنتباه

(٢) انتباه جزئى .

(٣) الانتباه

(٤) خارج الشعور

شكل تخطيطى لتوضيح مجال الانتباه

وقد وصفت لندا . ل دافيفوف ١٩٨٣ الانتباه بأنه عبارة عن مصفأة لتصفية المعلومات عند نقاط مختلفة من عملية الإدراك وقد رأت أن الانتباه فعال فى عدة حالات منها استقبال المعلومات من عضو حى ، وتخزين وتفسير المعلومات الحسية ، حيث يقرر الفرد المنتبه ما إذا كان يستجيب لها أو يتأهب للفعل .

(لندا . ل دافيفوف ، ١٩٨٣ ، ص ٢٥٠ ، ٢٥١)

وقد شبه العلماء عمل الانتباه بعمل العدسات المحدبة التى تجمع الأشعة فى بؤرة واحدة فكما أن العدسة تزيد قوة الأشعة المتجمعة فى المركز كذلك يزيد الانتباه وضوح العناصر التى يتجه إليها وهذا يدل على أن للانتباه درجات أولهما . الانتباه المشتت Attention dispersee

وأعلامها التأمل العميق وبين الأول والثاني درجات كثيرة تختلف باختلاف العمر ودرجة الثقافة
(جميل صليبا ، ١٩٧٢ ، ص ٤٦٤)

وتوجد عمليتان فسيولوجيتان ترتبطان بعملية الانتباه هما :

- (١) التكيف الحسي : أى توافق الأعضاء الحسية .
- (٢) التهيز الذهني : أى التوقعات العقلية Mental Expection إزاء الموضوع الذى يوجه إليه الانتباه كما أن للانتباه فوائد هى المساعدة على الإدراك والتذكر والتصور والتمييز كما أنه يقلل من زمن الرجوع .

(مبد الرحمن العيسى ، د . د . ، ص ٢٣)

وقد ذكر " سنتروك Sontrok ١٩٨٦ أن هناك مظهرين للانتباه خلال مرحلة الطفولة :

- (١) الإنعكاس الموجه Orienting reflex .
- (٢) الفحص الدقيق للنماذج Scanning of Visual patterns .

ويعد علماء النفس الروسيون هم أول من اهتم بدراسة الانعكاس الموجه والإستجابة الموجهة حيث عرفوا الاستجابة الموجهة بأنها عبارة عن التغيرات الفسيولوجية التى تحدث للكائن الحي وتكون استجابة للتغيرات التى تحيط به . وتلك تعتبر مظاهر فسيولوجية ترتبط بعملية الانتباه وهذه المظاهر أو العلامات تشتمل على التغيرات فى النشاط الكهربى للمخ والنشاط الكهربى للجلد وزيادة حجم الدم فى المخ ، والتوتر فى العضلات الهيكلية ، والانعكاس الموجه يؤدى إلى تحسن استقبال المثيرات وزيادة التعلم .

(Sakian et al , 1984, P. 94)

وتوجد تغييرات كبيرة فى قدرة الطفل على دفع الانتباه فى مرحلة الطفولة المبكرة حيث يحول الطفل انتباهه من نشاط إلى آخر حيث يقضى وقتاً قصيراً جداً فى التركيز على شئ أو حدث ومقارنة هذه المرحلة بمرحلة ما قبل المدرسة ترى أن الطفل فى المرحلة الثانية يقضى وقته فى اللعب ومشاهدة التلفزيون وقد وجد كل من " ولان - روتر - فلافل ١٩٧٥ Wallman Ritter & Flavel - أن الطفل فى سن الثالثة لديه القدرة فى مواصلة الانتباه لمدة عشر ثوان أما الطفل فى سن الثانية فليده قدرة أقل تصل إلى ثانيتين ويستمر التغير فى قدرة الطفل على دفع الانتباه بعد مرحلة ما قبل المدرسة حتى الصف الأول والثانى حيث يكون الطفل قادراً على ملاحظة المدرس لمدة أطول ويرى " ستفنسون ١٩٧٢ Stevenson أن التغيرات المفاجئة فى الانتباه لها تأثير على تعلم الطفل . حيث قام " فربلت ١٩٦٨ Vurpilot بعمل دراسة لتطوير

الفحص البصري Visual Scaning على عدد من الأطفال تتراوح أعمارهم بين ٦ . ٨ سنوات وقد اعتمد الإجراء التجريبي في هذه الدراسة على إظهار صورتين متشابهتين أمام الطفل، ثم يسأل عن عناصر التشابه بين الصورتين وملاحظة ما يطرأ على العينين من تحول وأشارت نتائج تلك الدراسة إلى أن الأطفال في هذه المرحلة يكونون أقل قدرة على الفحص البصري للصورة كما يرى كل من بارييس - ولنديور ١٩٨٢ Paries & Landur أن الأطفال في سن السادسة أو السابعة يوجد لديهم قدرة على الضبط المعرفي للانتباه أما الأطفال الأكبر سناً فيكون لديهم قدرة أكبر على الإصغاء للمعلومات الأكثر تنظيماً والمرتبطة ببعضها البعض كما وجد أن انخفاض تحصيل الطلاب يكون نتيجة للضعف في المهارات الانتباهية .

(Sontrok, 1986, P. 140)

ويمكن تمييز مظهرين آخرين للانتباه في مرحلة الطفولة :

(١) المظهر المركز Intensive aspect

(٢) المظهر الاختياري Selective aspect

وتلعب هذه المظاهر دوراً في قدرة الطفل على تتبع ما يدور في البيئة التي يعيش فيها الطفل ويتمثل المظهر المركز في :

١ - الاستئثار . ٢ - التيقظ .

ولقد درس كل من كوني - وينر ١٩٧٦ Conrey & Weener نمو الانتباه لدى الأطفال العاديين ووجد أن قدرة الأطفال على الإصغاء للمثيرات التي توجد حوله تنمو بمرور الوقت كما يوجد اختلاف بين الأطفال في هذا النمو .

(Ross, 1980, PP. 171 - 175)

ويعد الإصغاء هو الخطوة الأولى في عملية تكوين المعلومات عن البيئة واستكشاف العالم والتركز على بعض الأفعال والأحداث ولذلك فإن الأطفال الصغار يستطيعون الإصغاء للبيئة التي يتواجدون بها ولكن لمدة قصيرة من الزمن . ويزيادة عمر الطفل يزداد زمن التنبيه لديه كما وجد أن سعة الانتباه Attentionspan أقصر لدى الأطفال الصغار عند مقارنتهم بالصغار . كما أن الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة يتحركون من نشاط إلى آخر بسرعة أكبر إلى آخره أما الطفل في مرحلة المدرسة الابتدائية فتكون لديه القدرة على الإصغاء والعمل لمدة أطول .

(Friedman & Kock, 1985, P. 357)

وكما يوجد إختلاف فى نمو القدرة على أداء المهام العقلية لدى الأطفال فى سن (٦ - ٧ سنوات) حيث إن نوعية الأداء لحل المشكلات يتطلب الانتباه المركز والمتواصل . وقد وجد أن التعبيرات فى الوظائف المعرفية ترتبط بالتغيرات الفسيولوجية الهامة فى الجهاز العصبى المركزى . كما وجد أن الطفل فيما بين (٥ - ٧ سنوات) يحدث له إعادة تنظيم فى الجهاز العصبى وهذه إعادة تزدى إلى زيادة فعالة فى سعة الانتباه المتواصل لدى الأطفال . وهناك ثلاث مظاهر تميز الطفل فى مرحلة المدرسة الابتدائية هى عملية :

- ١ - الرمز .
 - ٢ - الزيادة فى استخدام الكلمات .
 - ٣ - زيادة فى المفاهيم التخيلية المترجمة عن البيئة .
- ولكى يحدث التعلم للطفل لابد من الانتباه المباشر للمظاهر المتصلة بالحدث المراد تعلمه .
(Mussen & Conger, 1969, PP. 434, 454)

وحيث إن الانتباه يستدعى حصر الذهن فى إتجاه معين مدة من الزمن ويتفاوت الأفراد فى إمكان حصر أذهانهم وتركيزها فى موضوع من الموضوعات ، فمن المعروف أن الأطفال أقل قدرة على الانتباه لأن الطفل لا يستطيع أن يركز انتباهه ، وأن يتحرر من العوامل الخارجية التى تعمل على تشتت الانتباه . ولذا فالأطفال لا يستطيعون تنظيم نشاطهم ذهنى فى شئ محدد لفترة طويلة . فإذا ما طلب من الطفل فى سن السادسة من عمره عدة موضوعات فى وقت واحد فإنه يغفل عنصراً من هذه الموضوعات وذلك لقصور فى الانتباه وليس السبب هنا عدم التركيز وفيما بين السابعة والحادية عشرة من العمر نجد أن قدرة الطفل على الانتباه تتزايد فيمكن أن ينظم نشاطه ذهنى وأن يركز انتباهه فى موضوع معين لفترة طويلة ويصبح الطفل قادراً على المؤثرات الخارجية التى تشتت الانتباه .

(خليل ميخائيل معوض ، ١٩٨٢ ، ص ٩١ ، ٩٢)

ويرى حامد زهران ١٩٩٠ أن الطفل فى سن من (٦ - ٩ سنوات) يزداد مدى الانتباه لديه ومدته وحدثت إلا أن الطفل فى سن السابعة مازال لا يستطيع تركيز انتباهه فى موضوع واحد مدة طويلة وخاصة إذا كان موضوع الانتباه حديثاً وأن الطفل فى المرحلة العمرية من (٩ - ١٢ سنة) يزداد مدى الانتباه لديه وتزداد القدرة على التركيز بانتظام وتنمو الذاكرة نمواً مطرداً ويكون التذكر عن طريق الفهم .

(حامد زهران ، ١٩٩٠ ، ص ٢٤٥ ، ٢٧١)

وترتبط عملية الانتباه بالسن فيختلف انتباه المراهق وانتباه الطفل حيث إن عملية الانتباه تتوقف على نمو القدرة العقلية العامة ، ولا شك أن القدرة على الانتباه هامة وهذا يصاحبه نمو القدرة على التعلم والتذكر .

(أحمد زكى صالح ، ١٩٨٤ ، ص ٢٣٣)

ومن المسلم به أن صغار الأطفال يتشتت انتباههم أسرع من الكبار وفي حالة المتخلفين عقلياً الذين يسهل تشتت انتباههم اتضح أنهم يختلفون عن هم أكبر منهم في العمر العقلي الذي يستغرقونه قبل أن يتعرفوا علي الدلائل المناسبة أكثر من اختلافهم عنهم في السرعة التي يستجيبون بها لهذه الدلائل ومن المحتمل أن يطبق ذلك على الأطفال الأسوياء من مختلف الأعمار فالأطفال الأكبر سناً قد تعلموا كيف يميزون جوانب أكثر من البيئة وأن يخصصوا انتباههم بعض هذه الجوانب دون غيرها .

(سوزانا ميلر ، ١٩٧٨ ، ص ١٤٢)

مما سبق يتضح أن قدرة الطفل على الانتباه تختلف كلما تقدم الطفل في العمر فإذا طلب من طفل في سن السادسة من عمره مثلاً عدة موضوعات في وقت واحد نجد أن الطفل لا يستطيع تنفيذ بعضها وذلك لقصور في الانتباه . أما الطفل فيما بين السابعة والحادية عشرة فيستطيع أن ينظم نشاطه الذهني ويركز انتباهه في موضوع معين ويصبح قادراً على مقاومة المؤثرات التي تشتت الانتباه وأيضاً تتغير قدرة الطفل على دفع الانتباه بتقدم الطفل في العمر ويستمر التغير بعد مرحلة ما قبل المدرسة حتى الصف الأول والثاني من المرحلة الابتدائية، ويكون الطفل في هذه المرحلة قادراً على ملاحظة المدرسين وأيضاً يزداد مدى الانتباه مع التقدم في العمر كما يختلف مدى الانتباه من فرد إلى آخر أي أن الطفل من سن السادسة إلى الثانية عشرة يزداد مدى الانتباه وحدته لديه وخاصة لو كانت موضوعات الانتباه منظمة وترتبط أيضاً بعملية الانتباه بالسن فيختلف انتباه الطفل عن انتباه المراهق .

ثانياً ، النماذج والنظريات المقترحة للانتباه ،

لقد ظهر عديد من النماذج التي تفسر حدوث عملية الانتباه ومن بين هذه النماذج نموذج "برودبنت" Broodbent ١٩٥٨ و"توتش - دوتش" Deutsch - Deutsch ١٩٦٣ وأنا تريسمان Anne Treisman وتعتبر هذه النظريات أو النماذج الثلاثة هي المصدر الأساسي للتعرف على الانتباه .

(Eysenck, 1982, PP. 3 , 9)

ويمكن وضع النماذج المفسرة للانتباه فى نموذجين أساسيين هما

(١) النموذج أحادى القناة والسعة المحدودة . ويشتمل على .

أ - نموذج برودبنت ١٩٥٨ .

ب - نموذج بوتش - بوتش ١٩٦٣ .

ج - تريسمان ١٩٦٤ .

(٢) النموذج متعدد القنوات ذو السعة الانتباهية المحدودة وتشتمل على :

نموذج نيسر - نورمان ١٩٦٧ - ١٩٧٥ Neisser - Norman

(٣) وتوجد نماذج ونظريات أخرى لتفسير عملية الانتباه .

(١) نموذج برودبنت Broadbent ١٩٥٨ ،

يسمى هذا النموذج بنموذج الانتباه الاختيارى ويعكس هذا النموذج الاعتقاد بأن

الانتباه ماهر إلا مفتاح توصيل بين مصدرين متنافسين من المعلومات وهذه المعلومات قد تكون

من مصدر واحد . ويشير هذا النموذج إلى أنه يتم اختيار المثيرات ذات الصلة الوثيقة ببعضها

على أساس الخصائص الفيزيائية للمثيرات مثل الشدة والتردد .

(Reid & Hresko, 1981, P.88)

ويسمى النموذج بمرشح الانتباه Filter model of attention ويعتبر هذا النموذج من

أفضل النماذج التى توضح مكونات الانتباه البشرى . وقد ظهرت عديد من الدراسات التجريبية

المبكرة التى أجراها كل من هيك ١٩٥٢ Hick وهيمان ١٩٥٢ Heman وديفرز ١٩٥٦ Daves

والتي أوضحت أن سعة الكائن الحى لتناول المعلومات محدودة ونتيجة لذلك لابد من إيجاد وسيلة

فعالة لتجنب الخلط فى كمية المعلومات الداخلة إلى ذاكرتنا المحددة وبناءً على ذلك نجبر على

اختبار بعض المثيرات المتنوعة التى تصل إلى المستقبلات Receptor وقد سُمى برودبنت

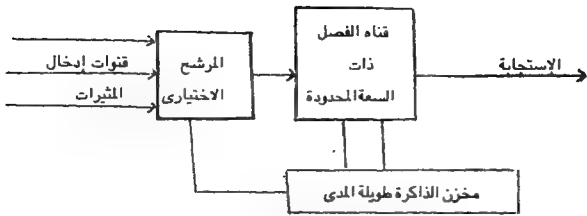
١٩٥٨ عملية الإنتقاء بمكانيزم المرشح Filter Mechanism وذلك لتحديد وظيفته الاختيارية

لبعض المثيرات عن طريق عدد الرسائل الحسية والمعلومات المختارة والتى ترسل الى عدد من

القنوات ذات السعة المحدودة والتى تصل بين مخزن الذاكرة طويلة المدى وذلك للسماح بمرور

المعلومات الجديدة لكى يتم تعديلها وتخزينها مع المعلومات المخزنة من قبل .

(Mcghie, 1969, PP. 14 , 16)



شكل (١) يوضح تدفق المعلومات وترشيحها لبرودبنت

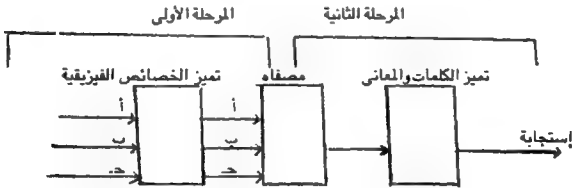
١٩٥٨ للانتباه الاختياري

ولقد استخدم برودبنت لفظ Channel بناء على نظرة الإصفاء الميكانيكي في علم الهندسة الذي قد عرف القناة بأنها تحمل فئة من الرسائل الحسية التي يمكن الانتباه لها انتبهاً انتقائياً أو تجاهلها .

(ب . م . فوس ، ١٩٧٢ ، ص ١١٤ ، ١١٦)

وقد ناقش برودبنت ما يحدث عندما يصدر مثيران أو رسالتان معاً فهذان المثيران أو الرسالتان يدخلان معاً إلى الجاهز الحسي Sensory buffer وعندئذ فإن رسالة واحدة هي التي تمر خلال المرشح بناءً على الخصائص الفيزيائية لها بينما تحجز الرسالة الأخرى عبر الجاهز ذلك عملية أخرى ويتم بعد ذلك ترجمة المثيرات إلى شفرات تخزن في الذاكرة طويلة المدى .

(Eysenk, 1982, P 27)



شكل (٢) يوضح العناصر الأساسية في نسق الانتباه الإنتقائي في المخ

ومن خلال الشكل رقم (٢) نجد أن المصفاه تحول دون الأصوات التي تأتي من القناتين

(أ ، ج) .

وتسمح بمرور ما يأتي من القناة (ب) بهدف تحليل الكلمات والمعاني بعد ذلك يمكن

للمصفاه أن ترفض أو تختار على أساس مجموعة من الصفات والخصائص .

(ب . م . فوس ، ١٩٧٢ ، ص ١١٤ ، ١١٦)

كما يطلق على نظرية المرشح لبرودينت إسم نموذج الوقت المحدد للانتباه-Time sharing model of attention وقد أدخلت العديد من التعديلات على هذه النظرية تدريجياً عبر السنين للتوصل إلى معطيات جديدة . وقد أدخل ساندوغل Sandoval ١٩٨٠ تعديلات على نظرية برودينت وأشار إلى أنه توجد عناصر أساسية يحتاجها هذا النموذج .

(١) التمييز :

ويعتبر التمييز هو العنصر الأول في النموذج وقد أكد برودينت على الخصائص الفيزيائية في بداية عملية التمييز . وأكد أن لهذه الخصائص الفيزيائية أهمية كبيرة وقد استخدم كل من برودينت ١٩٥٨ وتريسمان وجيفن ١٩٦٧ لفظ التحليل السيمانتي Semantical analysis .

(٢) الذاكرة الحسية : Sensory (echoic) memory

وفي هذه المرحلة يتم فصل المعلومات الحسية بواسطة القنوات وتستطيع الذاكرة الحسية أن تحمل المعلومات وهذا يعتمد على عملية تحليل المعنى .

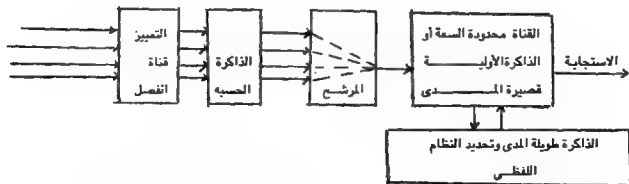
(٣) المرشح :

وهو العنصر الثالث في نموذج برودينت ١٩٥٨ ويسمى المرشح الإدراكي-Conceptuel filter ويمكن تشبيهه بقناة التليفزيون التي يتم اختيارها وتسمح للمشاهد برؤية قناة واحدة في وقت واحد .

(٤) الذاكرة قصيرة المدى :

(٥) التحليل السيمانتي :

يشير برودينت أن الهدف من المرشح أنه يمنع تحمل الجهد الزائد في الذاكرة قصيرة المدى ويتم نقل المعلومات بواسطة المرشح والتي يتم تمييزها على أساس المعنى وذلك باستخدام نظام التحليل السيمانتي في الذاكرة طويلة المدى ويتم استعادة هذه المادة في الذاكرة قصيرة المدى والتي تعطي الاستجابة في الحال أو تخزن في الذاكرة طويلة المدى



(Byrnes, 1980, R 202)

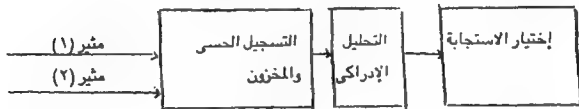
ويعتبر نموذج بروبيتز هو التصميم الأول الذى يصف كيف أن الفرد يصفى إلى بعض المثيرات بينما يهمل الأخرى (القدرة على الانتباه الاختيارى) وفى هذا النموذج تنتقل المعلومة من المخزن الأول إلى المخزن الآخر فى ترتيب مسلسل حيث تنتقل من المخزن الحسى إلى المخزن قصير المدى وبعد ذلك إلى المخزن طويل المدى ويتم التحكم الإرادى لهذا النظام بواسطة الانتباه الاختيارى أو المرشح والذى يكون موقعة بين المخزن الحسى والذاكرة قصيرة المدى .
(Cowan, 1988, P. 163)

(٢) نموذج دوتش - دوتش ١٩٦٢ Deutsch & Deutsch

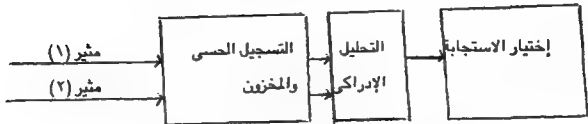
وقد افترض دوتش - دوتش أنه عندما يتعرض الفرد للمثيرات يتم دخولها فى عملية التحليل الإدراكى وبعدها يتم إختيار السلوك التنبهيه Attentive behavior وبعدها يتم عملية إختيار الاستجابة .

(Eysenche, 1982, PP. 8 - 9)

ويرى دوتش - دوتش أن المثيرات المتلاقية فى المعنى تسير فى توازى دون حدوث تداخل بينها وقد وجد كل من بروبيتز ١٩٥٨ ، ودوتش - دوتش ١٩٦٢ يقدمان إجابات مختلفة . حيث ناقش كل منهما كيف أن الشخص عندما يوجد فى حفل مشارك فى عديد من الأنشطة حيث يوجد أشخاص يتحدثون بصوت مرتفع وبأحاديث مختلفة فى نفس الوقت . والرسائل الحسية التى تتوافق مع عديد من الأحاديث هى التى تصل إلى الجهاز العصبى المركزى الخاص بالسمع . وهنا يتم التساؤل عن النقطة التى يصفى عندها الفرد لمحادثة ذات مظهر معين عن الأخرى ، وأيضا النقطة من التحليل الإدراكى التى تنفذ إليها الرسالة غير المسموعة .



شكل (٤) يوضح نموذج (أ) بروبيتز ١٩٥٨



شكل (٥) يوضح نموذج (ب) دوتش - دوتش ١٩٦٢

وعلى حسب نموذج برود بنت هذه الرسالة الغير مسموعة لا تترجم إلى الشفرة في التحليل الإدراكي ويكون نتيجة ذلك أن الرسالة لا تسمع أما في نموذج دوتش - دوتش فإن كل الأحاديث تسمع ولكن واحد فقط هو الذي يتم الإستجابة إليه .

(Kahneman, 1973, pp.5-6)

(٣) نموذج أنى تريسمان ١٩٦٤ Annetriesman

أدخلت تريسمان تعديلات على نظرية برود بنت ١٩٥٨ وكان المصدر الرئيسى لنموذج تريسمان هو مجموعة التجارب التى أجراها شيرى ١٩٥٣ Cherry والتى إعتمدت على إستخدام تكنيك التظليل Saddington وترى تريسمان أن المعلومات الى لا يتم الإصغاء إليها تكون ضعيفة وتبقى هذه المعلومات خارج المرشح ولكنها لا ترفض تماماً ويعتمد دخول الرسالة على الدلالات الفيزيقية والنموذج السيمانتي والأصوات خاصة كلمات الفرد والمعنى والتركيب اللغوى .

(Eysemck , 1982, pp. 9-10)

وقد استخدمت تريسمان مصطلح القناة الخاصة بالانتباه Attenuated Channel كما أن المرشح فى هذا النموذج يسمح بمرور المدخلات إلى القناة الخاصة بالانتباه بجانب المثير الذى يتم انتقاؤه خلال قناة الاختيار وتمر هذه المثيرات إلى مرحلة التحليل السيمانتي خلال عملية التعرف Recognition Process وفى هذه المرحلة تأخذ هذه المثيرات فرصة للدخول فى عمليات التعرف مثل المثيرات التى تمر خلال قناة الانتقاء .



شكل (٦) يوضح كيفية حدوث إستجابة الإنتباه فى نموذج تريسمان ١٩٦٤

(إسماعيل الفقى ، ١٩٨٨ ، ص ٤٤)

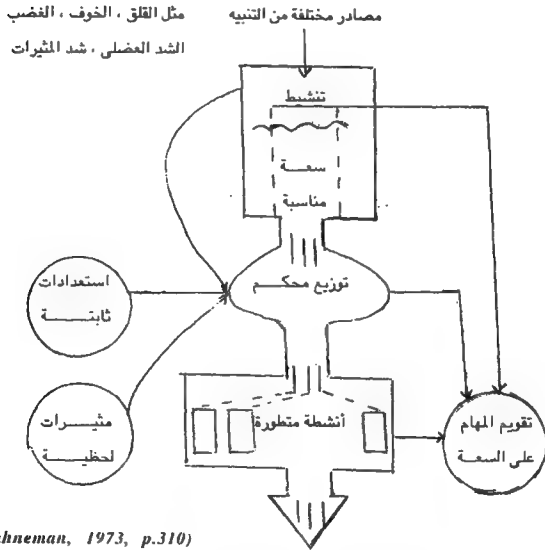
(٤) نموذج سعة الإنتباه لكاهنمان ١٩٧٣ :

ويشير هذا النموذج إلى كيفية دفع الفرد لانتباه نحو موضوعات معينة وتفاعله معها ويشير هذا النموذج أيضاً إلى أن النشاط العقلى المختلف يتطلب جهداً قليلاً وانتباهاً بسيطاً

أما المهمة العقلية الصعبة فهي تتطلب جهداً أو انتباهاً أكبر ويتضح من هذا النموذج وجود علاقة بين الانتباه ومستوى التنشيط فسعة الانتباه وجهاز التنشيط مرتبطان معاً . ويوجد عنصران أساسيان في النموذج الخاص بسعة الانتباه لكاهنمان ١٩٧٣ هي

١ - التوزيع المحكم Allocation Policy

ب - تقويم المطالب علي أساس السعة المحدودة Evaluation of Demand Capacity



(Kahneman, 1973, p.310)

ويوضح هذا النموذج أربعة عوامل تتوقف عليها عملية الإحكام هي

(١) الإستعدادات الثابتة : Enduring dispositions

والتي تعكس قواعد الانتباه الإرادي Voluntary attention مثل السعة المحدودة لمثير

معين إشاري أو لشيء يتحرك أو للقيام بمحادثة مع فرد ما .

(٢) التنبيهات اللحظية : Momentary Intention .

وذلك مثل سماع صوت ما ، توجيه الانتباه فجأة نحو شيء ما .

(٣) تقويم المطالب : Evolution demands . والتي يظهر دورها عندما يتطلب نشاطان

عقليان سعة انتباه زائدة عن الحد المناسب يحدث أن يكتمل واحد منها فقط .

(٤) آثار التنشيط : Effect of arousal

وقد أشار برلين Berlyne ١٩٦٧ إلى أن شدة الانتباه تتوقف على مستوى التنشيط كما أن التنشيط العالي يحدث تغييرات منظمة للتوزيع المحكم . وقد أشار كاهنمان ١٩٧٣ إلى أن التنشيط العالي على الانتباه لمثيرات المهام تؤدي إلى حدوث تغيير في سعة الانتباه وزيادة في عدم مقدرة الفرد على الانتباه وأيضا حدوث صعوبة في ضبط وتركيز الانتباه .
(السيد السامرنى ، ١٩٩٠ ، ص ٤)

وينظر كا منمان إلى الإنتباه على أنه مصدر القوة أو الطاقة مثل البطارية وأى مهام يتطلب الانتباه مثل الأعمال الحسابية - أو قيادة السيارة .

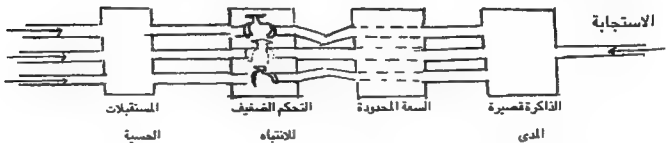
(Earl Hunt etal, 1989, P. 285)

وقد رأى كاهنمان ١٩٧٣ أنه عندما لا يمد الانتباه بمطالباته فإن الأداء يضطرب وقد اعتمد فى هذا على قانون يوركس - ودوسون Yerks - Dodson ١٩٠٨ وينص هذا القانون على أنه عندما تكون عملية انتقاء المثيرات منخفضة ينخفض الأداء ومع ارتفاع مستوى التنشيط حتى يصل إلى المستوى الأمثل يرتفع مستوى الأداء وينص القانون على أن ارتفاع درجة التنشيط بدرجة كبيرة يؤدي إلى حالة من القلق والتوتر وهذا بدوره يؤدي إلى انخفاض الأداء .

(Byrnes, 1981, P. 218)

(٥) نموذج نيسر - نورمان ١٩٦٧ - ١٩٧٥ :

ويطلق على هذا النموذج اسم النموذج متعدد القنوات ذو السعة الانتباهية المحدودة .



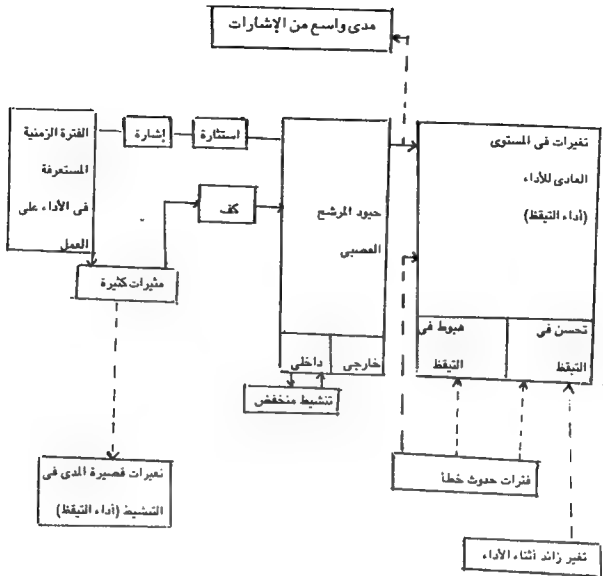
ويرى نيسر أنه لكي يحدث الانتباه لابد من التركيز على موضوع معين أو مثير معين أو مثيرات محدودة ولكي يتم ذلك لابد من أن تميز بين الموضوع أو المثير من خلال خلفيته البيئية . ويفترض نيسر وجود مرحلة أولية للانتباه والتي تتميز بالتحليل الشامل للموضوع بأكمله

وعندما تتم هذه المرحلة الأولية تتم الانتقال إلى مرحلة أعقد في التحليل وتسمى هذه المرحلة بمرحلة الانتباه المركز Focal attention وخلال هذه المرحلة الأخيرة فإنه يتم تحليل الموضوع أو المثير إلى مظاهر معلوماتية خاصة وحينئذ فإننا نتحرك من تخیل أكثر تركيزاً .
(Ried & Herska, 1980, P. 87)

(٦) نظرية الانتباه وملاحظة الاستجابة ١٩٧١ :

وتعتبر هذه النظرية انتقائية شاملة لكل نظريات الأداء في الأعمال التيقظية فقد قام سترو ١٩٧١ بوضع تلك النظرية والمسماء بنظرية اكتشاف الإشارة Inhibition arousal Filter IAF وقد وجد سترو ١٩٧١ أن العامل الأساسي الذي يؤدي إلى الانخفاض في التيقظ هو حياء المرشح Filter Division أو إزاحة الانتباه نحو أحداث داخلية أو أحلام اليقظة أو أحداث داخلية ليست لها علاقة بالعمل . ويشير " سترو " أن الأفراد الذين يطلب منهم ملاحظة عدد هائل من المثيرات غير الإشارة فإن هذه المثيرات تفقد من قابليتها لتجديد إشارتها وتحدث عملية كف للجهاز العصبي (CNS) عند الاستجابة لتلك المثيرات سواء كانت ذات مصدر داخلي أو خارجي وحدث كف للاستجابة بالإضافة إلى الميل البسيط جداً نحو المواقف الأكثر تيقظاً يحدثان نقصاً في مستوى التنشيط الفسيولوجي للفرد وبذلك تؤثر مستويات التنشيط عالياً على حياء المرشح العصبي لانتقائات الأحداث الداخلية والتي بدورها يكون لها ميل نحو المستويات المنخفضة للتنشيط ونجد أن مستوى تنشيط الفرد يؤثر على المستوى العام لأدائه على الأعمال التيقظية والتي تتطلب من الفرد أن يركز إنتباهه .

(السيد السمانوني ، ١٩٨٦ ، ص ٥٦)



شكل (٨) يوضح نظرية الانتباه وملاحظة الاستجابة

(السيد السمانوني ، ١٩٨٦ ، ص ٥٦)

تعقيب :

بعد استعراض النماذج التي تعرضت لتفسير عملية الانتباه نجد أن كل نموذج من هذه النماذج يفسر الانتباه بطريقة مختلفة عن النموذج الآخر ، وقد ركز برودبنت على الطبيعة الاختيارية للانتباه وأشار إلى أن الانتباه ما هو الا مفتاح توصيل بين مصدرين متناقضين من المعلومات وأنه يتم اختيار المثيرات ذات الصلة ببعضها على أساس الخصائص الفيزيكية وقد استخدم برودبنت لفظ مرشح وذلك لتحديد الوظيفة الاختيارية لهذا المرشح لبعض المثيرات عن طريق عدد الوسائل الحسية والمعلومات المختارة والتي توصل إلى عدد من القنوات ذات السعة المحدودة والتي تصل بين الذاكرة طويلة المدى وذلك للسماح بمرور المعلومات الجديدة ولكي يتم تعديلها وتخزينها مع المخزونة من قبل . أما دوتش - دوتش فقد ركز على عملية التحليل الإدراكي التي تحدث فور صدور المثير وبعد هذه العملية يحدث إختيار للسلوك البديهي وتختلف نظريه برودبنت عن دوتش في أنه في النظرية الأولى الرسالة غير المسموعة لا تترجم إلى الشفرة في التحليل الإدراكي ويكون نتيجة ذلك أن الرسالة لا تسمع أما في نموذج دوتش فكل الأحاديث تسمع ولكن واحد فقط هو الذي يتم الإستجابة إليه .

وقد أدخلت تريسمان تعديلات على نموذج برودبنت واعتمدت في تفسيرها على تجارب شيرى ١٩٥٢ أو في نموذجها المعلومات التي لا يتم الإصغاء إليها لاترفض تماماً ويعتمد دخول الرسالة على الدلالات اللفظية لتلك الرسالة . وهي بذلك تتفق في تفسيرها هذا مع دوتش وتختلف مع برودبنت وفي نموذج كاهنمان فقد فسر كيفية دفع الفرد لانتباهه نحو موضوعات معينة وذكر أن النشاط العقلى البسيط يتطلب جهداً قليلاً وانتبهاً أكبر ويوضح هذا النموذج العلاقة بين الإنتباه ومستوى التنشيط ويرى أنهما مرتبطان .

الفصل الثالث

اضطراب الانتباه

تعريفه ، خصائصه ، وطرق تعديله

الفصل الثالث

اضطراب الانتباه

تعريفه ، خصائصه ، وطرق تعديله

يعتبر مصطلح اضطراب الانتباه من المصطلحات التي ظهرت حديثاً ويعكس هذا المصطلح الصعوبات الانتباهية التي تظهر بشكل واضح لدى الأطفال . وقد يصاحب هذا الاضطراب فرط في النشاط وقد لا يصاحبه .

(Kaval & Forness, 1987, P, 307)

وهذا الاضطراب متغير الصفات وغير واضح المعالم وينتشر بنسبة ٢٪ - ٥٪ لدى الأطفال في سن المدرسة الابتدائية .

(Biederman & Munir, 1984, P. 330)

ويحدث هذا الاضطراب للأطفال من الثالثة ولكن نادراً ما يتم تشخيصه حتى يدخل الطفل المدرسة ويظهر بدرجة كبيرة في الذكور أكثر من الإناث .

(Pettijoh & Bankart, 1986, P. ٢1)

ولتشخيص الأطفال مضطربي الإنتباه يجب الإعتماد على ثلاث مصادر رئيسية هي الدليل التشخيصي الكليكي DSM - III ، المقابلة الشخصية للطفل ويستخدم فيها قوائم تشخيص سلوك الطفل ، تقارير الآباء والمدرسين عن الطفل في المنزل والمدرسة .

(Terriet. Moffitt, 1990, P. 897)

وقد تم التمييز بين فئتين من الأطفال مضطربي الانتباه وذلك عن طريق الدليل التشخيصي الكليكي DSM - III وهما :

- (١) فئة الأطفال الذين يعانون من اضطراب في الانتباه مع فرط النشاط وتتميز هذه الفئة بعدم القدرة على الانتباه ، الاندفاعية ، فرط النشاط .
- (٢) فئة الأطفال الذين يعانون من اضطراب في الانتباه بدون فرط النشاط . وتتميز هذه الفئة بنسب خصائص الفئة الأولى فيما عدا عدم وجود فرط النشاط .

(American Psychiatric association, 1980, P. 44)

وفي الدليل التشخيصي الخامس للجمعية الأمريكية للدراسات النفسية تم التمييز بين ثلاث أنواع للإضطراب في الانتباه :

١ - اضطراب الانتباه مع فرط النشاط :

Attention deficit Hyper activity disorder Combined type

وفي هذا النوع يوجد لدى الأطفال ست أعراض أو أكثر لعدم القدرة على الانتباه مع

مصاحبيتها لـ ٦ أعراض أو أكثر من فرط النشاط مع وجود الإندفاعية يوجد هذا النوع من الاضطراب لدى الأطفال والمراهقين .

٢ - إضطراب الانتباه بدون فرط النشاط :

Attention deficit Hyper activity disorder / Predomennatly Inattention Type

وفى هذا النوع من الاضطراب يوجد لدى الأطفال ست أعراض أو أكثر لعدم القدرة على الانتباه فى حين يوجد أعراض قليلة لا تدل على الفرط فى النشاط .

٣ - فرط النشاط : Attention deficit Hyper activity disorder / Predomennatly hyper activity disorder

وفى هذا النوع يوجد لدى الأطفال ست أعراض أو أكثر لفرط النشاط فى حين توجد أعراض قليلة لا تدل بدرجة كبيرة على الاضطراب فى الانتباه .

(American Psychiatric association, 1994, PP 78 , 79)

وفى دراسة سابقة للباحثة فى الماجستير ١٩٩٢ لتشخيص هؤلاء الأطفال تم التعرف على أربع فئات للأطفال مضطربى الانتباه وهذه الفئات هى :

- ١ - الأطفال الذين لديهم اضطراب فى الانتباه فقط ADD
- ٢ - الأطفال الذين لديهم اضطراب فى الانتباه مع فرط النشاط ADD + H
- ٣ - الأطفال الذين لديهم اضطراب فى الانتباه مع صعوبات تعلم ADD + LD
- ٤ - الأطفال الذين لديهم اضطراب فى الانتباه مع فرط النشاط وصعوبات تعلم HDDH + LD

وقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى أن هذه الأنماط تتشابه فى معظم الخصائص ولكن تختلف مع بعضها فى شدة وجود تلك الخصائص . ويتفق تلك الدراسة مع نتائج دراسة كل من سنتول وكارسون ١٩٨٦ Centaull & Carlson .

وقد أشارت دراسة كل من " جين - ألبيرت ١٩٩٣ Jeene - Elbert إلى أن هناك فئات فرعية عديدة للأطفال مضطربى الانتباه حيث أجريت تلك الدراسة على ١١٥ طفلاً تم تصنيفهم إلى الفئات الآتية :

- ١ - أطفال لديهم اضطراب فى الانتباه بدون فرط فى النشاط ADD - H
- ٢ - أطفال لديهم اضطراب فى الانتباه مع فرط فى النشاط ADD + H
- ٣ - أطفال لديهم اضطراب فى الإنتباه مع صعوبة التعلم ADD + LD
- ٤ - أطفال لديهم اضطراب فى الانتباه بدون صعوبات تعلم ADD - LD
- ٥ - أطفال لديهم اضطراب فى الانتباه مع صعوبة فى التعلم والمعارضة غير الحذرة oppositional defiant disorder, ADD + LD + OD

٦ - أطفال لديهم اضطراب في الانتباه بدون صعوبات تعلم ويعانون من المعارضة غير

الحدرة $ADD - LD + OD$

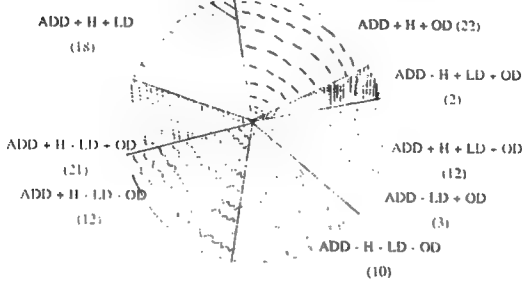
٧ - أطفال لديهم اضطراب في الانتباه فقط ويعانون من المعارضة غير الحدرة

$ADD - H + OD$

٨ - أطفال لديهم اضطراب في الانتباه مع فرط النشاط ويعانون من المعارضة غير

الحدرة $ADD + H + OD$

وقد صاغ هذا الباحث تلك الفئات الثمانية في الشكل التخطيطي التالي



(Jean C. Elbert, Vol 43, 1993 , P. 29

وقد ميزت النظرة الحديثة بين الاضطراب في الانتباه وبين فرط النشاط حيث يعاني

الطفل الذي لديه اضطراب في الانتباه من مشكلات في الاحتفاظ بالانتباه وفي القدرة على تحويل الانتباه وتنتشر هذه المشكلات في الفصل وفي أماكن أخرى .

(Hinshaw, 1987, P. 444)

وبالتساؤل عن طبيعة الاضطراب في الانتباه كما ورد في DSM . III فقد وجد كما أشار

تايلور ١٩٨٠ أن الانتباه مفهوم نفسى وفسىولوجى واسع الإنتشار يشتمل على عدد من الوجوه منها التركيز ، البحث - التروى - الإنتقاء - النشاط - اليقظة ويوجد لدى هؤلاء الأطفال قصور في معظم هذه المظاهر .

(Prior & Sanzon, 1986, P. 306)

وقد ميز الدليل التشخيصى الكلى الخامس ١٩٩٤ بين الطفل الذى لديه اضطراب فى

الانتباه وبين فرط النشاط وذلك فى الجدول التالى :

الطفل مفرط النشاط

الطفل الذى لديه اضطراب

فى الانتباه

- ١ - يجد صعوبة فى مواصلة الانتباه
- ٢ - عمل أخطاء كثيرة فى الواجب المدرسى
- العمل - النشاطات الأخرى
- ٣ - يجد صعوبة فى الاحتفاظ بالانتباه أثناء أداء المهام .
- ٤ - يصعب عليه اللعب بنشاط .
- ٥ - يبدو أنه لا يسمع أثناء الحديث المباشر إليه .
- ٦ - يجد صعوبة فى تنظيم المهام التى تعطى له أو الأنشطة التى يطلب منه عملها .
- ٧ - يكره الأعمال التى تحتاج إلى جهد عقلى ويتجنبها دائماً
- ٨ - يفقد الأشياء الهامة الخاصة بالمهام أو الأنشطة مثال اللعب ، أدوات المدرسة ، الأقلام ، الكتب .
- ٩ - من السهل تشتتته بواسطة المشتتات الخفيفة .
- ١٠ - غالباً ما يكون كثير النسيان (مهمل) فى النشاطات اليومية .

(American Psychiatric Association / Fourth Edition, 1994, P. 79)

ولللأطفال مضطربي الانتباه خصائص عديدة تميزهم سواء كان ذلك فى الفصل أو فى المنزل . فالطفل فى حجرة الدراسة يواجه صعوبات انتباهية ويعانى من الاندفاعية حيث يجد صعوبة فى إنهاء الأعمال التى تعطى له وغالباً ما يلاحظ على أطفال تلك الفئة أنهم لا يصغون ولا يسمعون ما قيل لهم وتتسم أعمالهم بعدم الدقة ويندفعون فى الاستجابة عند أدائهم المهام كما تزداد أخطاؤهم فى الاختيارات التى تعطى لهم أما فى المنزل . فتتضح الصعوبات الانتباهية فى عدم الاستجابة للتعليمات .

(American Psychiatric Association 1980, P. 41)

ويرى بريود أن هذا الوصف يشير إلى أن هؤلاء الأطفال لديهم مشكلات فى القدرة على استمرار الانتباه والاحتفاظ بالانتباه وتركيز الانتباه لمدة طويلة ويعانون من التشتت وعدم القدرة على التنظيم ويحتاجون إلى سيطرة وإشراف خارجي .

(Prior & Sonson, 1986, P. 309)

ويكمن عدم القدرة على الانتباه لدى هذه الفئة فى التقدم الأكاديمى والوضع الاجتماعى والوظيفى Occupational حيث يعطى فئة الأطفال مضطربى الانتباه إنطباع بأن انتباههم مغلق ويعملون أخطاء كثيرة فى الواجب المدرسى وأيضاً فى المهام التى تعطى لهم . وأيضاً يتحولون من نشاط إلى آخر قبل إتمام النشاط الأول ويرجع ذلك لأنهم يلتفتون وراثهم على أى شئ أثناء أدائهم المهمة . وهم لا يستطيعون متابعة الأسئلة خلال العمل المدرسى ويفشلون فى تكميل العمل المدرسى أو العمل النظامى اليومى أو أى واجبات أخرى .

وأيضاً يفشل أطفال تلك الفئة فى متابعة المهام التى تتطلب جهد عقلى وأيضاً خبرة ويكرهون النشاط الذى يتطلب التركيز والتنظيم .

(Diagnositic and stastical manual of mental disorder, Fourth

Edition, 1994, PP. 78 , 79)

وقد أشار كل من دوجلاس وبيتريز ١٩٧٩ Dauglas & Peters إلى أن الأطفال مضطربى الانتباه يجدون صعوبة فى التنظيم كما يجدون صعوبة فى القدرة على الاحتفاظ بالانتباه .

وقد ناقش روسفشتال وآلن ١٩٧٨ Rosenthal & Allen طبيعة الاضطراب فى الانتباه حيث أشار إلى أن هذا الاضطراب يكمن فى التششت distractability .

وقد أشارت دراسات عديدة إلى عجز وضعف قدرة أطفال تلك الفئة على الاحتفاظ بالانتباه وذلك عند تعرضها لمثيرات غير متصلة مثل (أضواء لامعة - ضوضاء) وهذا يؤدى إلى حدوث ضعف فى الأداء لدى الأطفال مضطربى الانتباه عند مقارنتهم بالأطفال العاديين .

وأيضاً وجدت الدراسات أن هؤلاء الأطفال يجدون صعوبة فى انتشار الانتباه والاحتفاظ به عندما تتطلب الاستجابة التحكم فى المثيرات الخارجية وأيضاً هؤلاء الأطفال يقضون وقتاً طويلاً فى أداء المهام عند مقارنتهم بالعاديين .

(Herbert C. Quay & John's Werry , 1986, P. 117)

وتتطلب معرفة هؤلاء الأطفال تتبع لسلوكهم ونماذج استجاباتهم حيث يلاحظ على الطفل الذى لديه اضطراب فى الانتباه :

١ - صعوبة فى توجيه إدراكه ويشتمل ذلك تعلم شكل ومحتوى الإشارة التى تدخل فى فهم الطفل .

٢ - صعوبة فى إنهاء الأعمال التى تتطلب منه فى الوقت المحدد .

٣ - التناقض والتشتت فى الأخطاء والتى تظهر فى الاختبارات التى تطبق عليهم .

ويظهر الطفل الذي لديه اضطراب في الانتباه اضطراب في كل من الذاكرة والإدراك والتركيز وتكوين المفهوم .

(Kavel & Robert, 1984, P. 107)

وقد أشار كل من روبرت وروس ١٩٧٢ Robert & Ross إلى وجود علاقة بين ضعف التذكر وعدم القدرة على الانتباه وضعف التركيز حيث ظهر ذلك من استجابة الأطفال على اختبار إعادة الأرقام الفرعي لوكسلر .

(Ross, 1976, P. 67)

وقد وجدت بعض الدراسات أن هناك علاقة بين الاضطراب في الانتباه وبين الاضطراب العصبى وقد لاحظ بوهلن Bohline ١٩٨٥ أن القصور المعرفى يلعب دوراً في اضطراب الانتباه وقد استخدمت الاختبارات الأدائية (العقلية) في التمييز بين هؤلاء الأطفال والأطفال العاديين مثل اختبار الذكاء (لوكسلر) وقد أشارت النتائج أن هؤلاء الأطفال يعانون من قصور في القدرة العقلية وأنهم يلاقون صعوبة في التعلم وانخفاض في الذكاء .

(O' Brien, Obrjut, 1980, P. 282)

وقد أشار الدليل التشخيصى الكلى DSM - III على أن هؤلاء الأطفال يكون أداؤهم منخفضاً وهذا الضعف في الأداء يعود بدرجة كبيرة إلى الاضطراب أثناء التطبيق والذي ينتج عنه نقص في الدافعية لدى هؤلاء الأطفال .

(Prior & Sanson, 1986, P. 311)

كما أشار كارلسون أن هؤلاء الأطفال يعارضون مدرسيهم عندما يواجهون إليهم الإشارات لكي ينظّموا ما يقوموا به من أعمال .

(Carlson, 1988, P. 428)

بالإضافة للخصائص السابقة لدى تلك الفئة فهناك خصائص أخرى تظهر لديهم وهي القابلية للإستثارة والتشتت وأيضا مجموعة من الأعراض الثانوية مثل العدوانية والإحباط .

(Zagar & Bowers, 1985, P. 337)

ويرى كل من كنج - ويلهام King & Pelham أنه على المستوى السلوكى فإن الأطفال مضطربى الانتباه يعانون من السلوك اللاأخلاقى Conduct disorder وأيضا أشار كل من إدلبروك - وكستلو Edelbrock & Castello إلى أن هؤلاء الأطفال يميلون إلى العزلة الاجتماعية وأكد ذلك لاهى ١٩٨٧ Lahy . وقد أشار كل من - ستراس وفرام - ولاهى ١٩٨٤ Struss - Fram & Lahy أنه باستخدام تقديرات المدرسين والأقران ومقاييس التقرير الذاتى فقد تبين

أن هؤلاء الأطفال أكثر قلقاً وخجلاً وأقل قدرة على التحمل كما وصفهم بالبطئ والحمول .

(Hynd & Nienes, 1989, P. 59)

وقد أشار مارشال ١٩٨٩ Marshall في دراسة له أن كواي Quay توصل إلى مجموعة

من الخصائص يمكن من خلالها التعرف على أطفال تلك الفئة منها

- ١ - الضعف في التركيز .
- ٢ - قصور مدى الانتباه
- ٣ - الاندفاعية .
- ٤ - عدم القدرة على الانتباه .
- ٥ - ضعف في التناسق .
- ٦ - التعب بسرعة والتوتر الحركي .
- ٧ - عدم القدرة على المثابرة .
- ٨ - الاستغراق في أحلام اليقظة .
- ٩ - السلبية .

(Marshall, 1989, P. 435)

كما يتصف الطفل الذي لديه اضطراب في الانتباه بالكسل - عدم النضج Immature

ليس لديه الدافعية لإنجاز أى عمل غير مستجيب لا يستطيع دفع الانتباه إذا ما طلب منه ذلك

(التركيز في التليفزيون مثلاً) ولكن يمكن بالتدريب أن تتحسن قدرته على دفع الانتباه ويأخذ

وقتاً طويلاً لتكميل الواجب المنزلي ويماطل في أداء الواجبات المدرسية وربما يتشاجر مع والديه

إذا طلب أحدهما منه إتمام الواجب المدرسي . وقد أشارت تقارير الوالدين عن هؤلاء الأطفال

أنهم يتضايقون عند أداء الواجب المدرسي وهم غير منظمين ويظهر ذلك في

- ١ - نسيان الكتب المدرسية ، أوراقهم ، الدروس المفروضة عليهم في المدرسة .

- ٢ - فقد ممتلكاتهم .

كما يرى كل من ولن - هانكر ١٩٩٠ Whalen & Henker أن هؤلاء الأطفال يجدون

صعوبة في تعديل استجاباتهم الإفعالية مثل (الإنفجار في البكاء والغضب عندما يقابلون شيئاً

تافه) .

(Belsy Busch, 1993, PP. 889)

وقد أشار كل من بدرمان - نيوكورن - روتر ١٩٩١ Biederman - Newcorn & Rutter

أن القلق والاكتئاب والسلوك اللاأخلاقي الذي يوجد لدى تلك الفئة من الأطفال يؤدي إلى حدوث

صعوبات في القدرة العقلية Intellectual disability وقد أكد ذلك كل من فورست وكول ١٩٩٠

Frost & Cole .

(Stephen V. Faraon et al, 1993, P. 616)

وقد أشار دوجلاس ١٩٨٣ Douglas إلى أن هؤلاء الأطفال أداؤهم منخفض على

اختبارات القراءة - والتمييز الإدراكي Perceptual discrimination وأن زمن الرجوع لديهم ينخفض .

(Kafeel Klorman, Jeant et al, 1994, P. 206)

وقد أشار كل من باركلي - ديولا - ماكويى ١٩٩٠ Barkely, Dupoul & Mumrry أن هؤلاء الأطفال يظهرون تردد بدرجة كبيرة جداً عند أداء أى اختبار وأن لديهم قصور فى تشغيل المعلومات مثل القصور الإدراكي المعرفى .

(David, Sabatino - Hubert Boony, 1994, P. 188)

وقد جمع بيلى فى دراسة له عام ١٩٩٢ خصائص الأطفال مضطربى الانتباه فى إحدى عشرة خاصية هما :

- ١ - يأتى الطفل بحركات عصبية باليد أو بالقدم .
- ٢ - يجد صعوبة فى الجلوس منتبه إذا ما طلب منه ذلك .
- ٣ - يتشتت بسهولة بالمثيرات الخارجية .
- ٤ - يجد صعوبة فى تحويل الانتباه .
- ٥ - يجب على الأسئلة بدون تفكير قبل أن يتم استكمال السؤال .
- ٦ - يجد صعوبة فى المتابعة خلال تنظيم أى عمل .
- ٧ - يجد صعوبة فى الاحتفاظ بالانتباه أثناء القيام بعمل معين أو أثناء اللعب النشط .
- ٨ - يحول انتباهه من نشاط إلى آخر قبل أن يكمل النشاط الأول .
- ٩ - يصعب عليه اللعب بهدوء .
- ١٠ - غالباً ما يتحدث بإفراط .
- ١١ - يبدو عليه عدم الإصغاء عندما يتحدث أحد .

(Betsy Busch, 1993, PP. 8 , 9)

أسباب حدوث اضطراب الانتباه ،

اختلفت النظرة الحديثة من قبل الباحثين لهذه الفئة من الأطفال حيث أشار باركلي - روس روس ١٩٨٢ Barkely, Ross & Ross أنه ربما يكون السبب فى حدوث هذا الاضطراب عوامل بيئية وأسرية تتمثل فى :

- (١) أساليب تربية الطفل .
- (٢) المؤثرات العائلية .

وقد أشار كل من ديفيد وهافمن ١٩٧٧ David & Haffman إلى أن السبب فى حدوث

هذا النوع من الاضطراب هو :

Lead Poisoning

١ - تسمم الرصاص

radiation stress

٢ - التعرض للإشعاع

٣ - نقص التغذية .

ويرى كل من جونز وسميث ١٩٧٤ Jones & Smith أن الاضطراب في الانتباه يزداد لدى الأطفال الذين تكثر أمهاتهم في شرب الكحوليات .

(Jocalivity & Sroufe, 1987, P 1496)

وأيضاً يكثر الاضطراب في الانتباه لدى الأطفال الذين ينتمون إلى أسر جانحة أكثر من الأسر المستقرة .

(O Brien, obrjut, 1980, P 282)

وقد أشار كل من هانيد - وشوجن ١٩٨٩ Hynd & Schougheny في تفسير نفسي فسيولوجي يربط بين الاندفاعية والسلوكيات الخاصة التي تميز هذه الفئة وذلك على أساس النظام الكيميائي والتركيبات العصبية وهو أنه ربما يكون السبب هو قصور في النظام العصبى المرسل neuro Transmitter System .

(David A.Sabskina, 1994, P 188)

وأيضاً ركزت الأبحاث في أسباب حدوث اضطراب الانتباه على كل من :

١ - العوامل العصبية .

٢ - العوامل الجينية .

٣ - العوامل البنيوية والعقلية .

٤ - العوامل البيئية .

وقد ركز كل من دوجلاس ١٩٨٣ ، وفرجسون وبابيس ١٩٧٩ ، وسنيتال وسينتال ١٩٨٣ Douglas, Ferguson & Pappas, Zentall & Zentall على الاختلال العصبى neurological disfunction وأفترضوا أن إختلال الميكانيزم العصبى هو السبب في حدوث اضطراب الانتباه لدى الأطفال .

وقد ركزوا في ذلك على عدم النضج العصبى neurological immaturity وأيضاً حدوث ضعف أو اختلال في ميكانيزم التنشيط Faulty arousal mechanesim .

ولكن أشار ماكمان ١٩٨٠ McMahan أن الجينات الوراثية هي التي تسبب كثير من المشكلات مثل الهستيريا ، والشخصية غير الإجتماعية وقرط النشاط واضطراب الانتباه .

وقد أشار كل من كسبون وسنسون ١٩٧٩ أن السبب في الاضطراب في الانتباه العوامل البيئية والتي تتمثل في الضغوط العائلية Family stress وسوء العلاقة بين الآباء .

كما أشار كل من سيرجنت وسيكلتون ١٩٨٥ Segeant & Scholton أن سبب ضعف أداء الأطفال مضطربى الانتباه عند مقارنتهم بالأطفال العاديين حيث وجد أن زمن الرجع أثناء المهام التيقظية يكون منخفض وأكد ذلك كل من بوجلاس وبيترز ١٩٧٩ وروستال وآل ١٩٧٨ وروس ١٩٨٢ حيث أشار هؤلاء إلى أن أطفال تلك الفئة تتميز استجاباتهم بالسرعة وذلك لتأخر زمن الرجع لديهم ويفسر ذلك بضعف اليقظة في التأثير بالمثيرات وضعف القدرة على الإحتفاظ بالانتباه وهذا يؤدي بدوره إلى ضعف الأداء في المهام التيقظية Vigilance Tasks وضعف في الأداء على الاختبارات الأدائية .

(Herbert C. Quay & John's, 1986, PP116 , 117)

ومما سبق نجد أن الأطفال مضطربى الانتباه هم فئة من الأطفال يعانون من مشكلات خاصة سواء كانت مشكلات على المستوى السلوكي أو المعرفي أو الاجتماعي وأنه نتيجة لهذه المشكلات يكون هذا الطفل عبء ثقيل على القائمين علي تربيته سواء في الفصل الدراسي (متمثل في المدرس ، الأقران) أو في المنزل (متمثل في الوالدين والأخوات) كما أنه يكون مشكلة بالنسبة لنفسه كطفل حيث أنه قد لا يكمل تعليمه ويتسرب من المدرسة . ولهذا لابد من إيجاد عديد من الوسائل للتدخل في تعديل بعض المشكلات التي يعاني منها الطفل وسبق ذكرها لكي نصل بهم إلى القدرة على التكيف سواء على المستوى الدراسي أو المستوى العائلي .

رابعاً ، طرق تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى الانتباه ،

مقدمة :

يحتاج الأطفال جميعهم للتنشئة والتقويم ويبدل الآباء والمدرسين كثير من الجهد لتحقيق ذلك ولكن الأطفال الذين لديهم اضطراب في الانتباه يحتاجون إلى تنشئة أكبر وكذلك يحتاجون إلى إشراف دائم وسيطرة خارجية كبيرة ومتواصلة ويحتاجون إلى جهد أكبر مما يحتاجه الأطفال العاديين في مثل سنهم وبهذا يكون هؤلاء الأطفال عبئاً على القائمين على تربيتهم سواء ذلك في المدرسة أو في المنزل . ولهذا حاولت عدد من الدراسات أن تطرق هذا الباب لتعديل بعض خصائص هؤلاء الأطفال وذلك إما باستخدام العقاقير أو عن طريق التدخل السلوكي .

أولاً : استخدام العلاج السلوكى المعرفى :

(١) النظرية المعرفية : Cognitive theory

يرى أصحاب النظرية المعرفية أن إكتساب السلوك من البيئة أكبر من أن يكون نتيجة ارتباط استجابات خاصة بمثيرات خاصة مهما كانت قوة الاشتراط . فالإنسان عند تولمان Tolman والذي اشتق علم النفس المعرفى أساساً من أعماله . وقد أخذت النظرية المعرفية فى الاعتبار الجوانب المعرفية التى تثيرها الأحداث والمواقف لدى الفرد .

(أحمد متولى عمر ، ١٩٩٤ ، ص ٥٠)

وطبقاً لكل من بيك ١٩٦٠ وإنجرام وسكوت ١٩٩٠ Beck, Ingram & Scott فإن الناس لا يتعلمون من خلال القواعد التشرطية أو التعلم الإجتماعى فقط ، بل يتعلمون من خلال التفكير فى المواقف ومن خلال إدراكهم وتفسيراتهم للحوادث التى بهم وطبقاً لكل من ميشيل ١٩٧٣ Miscehel وإنجرام وسكوت هناك أربعة أبعاد معرفية رئيسية يجب الانتباه إليها عند التعامل مع المشكلات النفسية بشكل عام :

(١) الكفاءة أو القصور المعرفى

أى المهارات والقدرات الخاصة والذكاء .

(٢) مفهوم الذات وما تحمله من إعتقادات خاصة عن إمكانياتنا الشخصية وقدراتنا

(٣) المواقف والإتجاهات التى نتبناها عن المواقف والأشخاص

(٤) التوقعات التى نتبناها عند التفاعل مع المواقف الخارجية نحدد نوع المشاعر

التي نتبناها فى هذه المواقف وشدهتها وإستمرارها .

(عبد الستار إبراهيم ، وآخرون ، ١٩٩٣ ، ص ٥٨)

وقد أكد إليس ١٩٦٣ Ellis على دور العوامل المعرفية فى الاضطرابات الإنفعالية وخاصة القلق وقد طور باكتجباوم ١٩٧٧ Mcichenbaum هذا التكنيك واستخدمه فى تعديل اضطرابات أخرى .

وقد ركز أصحاب تلك النظرية على الانتباه وأيضاً المحتويات العقلية الأخرى فعلى سبيل المثال بواسطة حساب الأداء العقلى Performing mental erithmetic والوسط المحيط وذلك بالتركيز على أفعال ذات نوعية خاصة أمكن تعديل العديد من الخصائص

(Kenneth Granvill, 1985, P. 253).

مقدمة .

واضع هذه النظرية هو دونالد هيربرت ميكنيوم وهو أمريكى الأصل ولد فى مدينة نيويورك وبداية هذه النظرية أو النموذج قد بدأت أثناء تدريب ميكنيوم لموضى الفصام أثناء دراسته للدكتوراه على تنمية نوع من الحديث الصحى وذلك باستخدام أساليب الاشتراط الإجرائى . وقد قام ميكنيوم تأسيساً على البحوث التى ظهرت أن الأحاديث الخاصة (الذاتية) الظاهرة والداخلية تؤثر على سلوك الأطفال . بالتعرف على إمكانية استخدام التدريب على التعليمات الذاتية مع الأطفال زائد النشاط والأطفال الذين لديهم إندفاعية وقد تبين أن الأطفال المندفعين Impulsive فى الدراسات المختبرية قد إستخدموا حديثهم .

الخاص بطريقة مختلفة عما استخدمه الأطفال المتريثون فى مواقف اللعب وقد طور ميكنيوم برنامج لتدريب الأطفال زائد النشاط والمندفعين ليتحدثوا إلى أنفسهم بشكل متميز بحيث يمكنهم أن يفهموا المهام التى تدخل فى المشكلات التى يتعاملون معها بشكل أفضل . وأن يطوروا أساليب ووسائط لفظية ويستخدموها فى توجيه ومراجعة وضبط سلوكهم .

(محمد محروس الشناوى ، ١٩٩٤ ، ص ١٢٣)

ويشتمل العلاج السلوكى المعرفى على عدد من الاستراتيجيات والأجراءات وهذه الطرق تتبع عدد من النظريات المختلفة ولكن هذه الاستراتيجيات تم صياغتها بواسطة كاندل ١٩٨٥ Kandall .

وتؤكد استراتيجيات العلاج السلوكى المعرفى على :

- ١ - عملية التعلم وإمكانية إحداث تأثير فى البيئة .
- ٢ - التركيز على استراتيجية تشغيل المعلومات فى كل من تطور وعلاج اضطرابات الطفولة .

(Keiths , Dobson, 1988, P. 167) .

وقد انبثقت نظرية العلاج السلوكى المعرفى للأطفال من نظرية التعلم المعرفى Cognitive learning Theories والتي تقدم كما أشار كل من كاندل وهولن ١٩٧٩ Kendall & Hollon ظاهرة التحكم الذاتى .

يعرف العلاج السلوكى المعرفى بأنه مدخل يتم من خلاله تحديد وتقييم وتتابع السلوك ويركز هذا المدخل على تطور وتكيف السلوك وأيضاً نتيجة السلوك غير التكيفى من خلال هذا المدخل يتم تعديل العديد من المشكلات الكليينكية مثل القلق والإكتئاب والعدوان وغيرها من

الاضطرابات ويستخدم هذا التكنيك في تعديل سلوك كل الأشخاص ويشمل ذلك الأطفال والمراهقين والكبار وفي أماكن مختلفة في المنزل وفي المدرسة والعمل . وقد وجد تداخل بين كل من الأساس المعرفي Cognitively based والعلاج السلوكي المعرفي والنظرية المعرفية حيث أن كل منهما يتضمن نفس المحتوى حيث إنهما يعتمدان على العمليات المعرفية وتخيل السلوك المشكل ووضع خطة للعمل على علاجه حيث أن العلاج السلوكي المعرفي يعمل على تغيير السلوك بعدة طرق واضحة هي (التدخل المعرفي - لعب الدور - التعزيز الإيجابي) .

(Ala Nekazdin, 1994, P. 4).

وقد أشار كل من دوش - هيرت ١٩٨٩ Dush & Hirt أن العلاج السلوكي المعرفي إستراتيجية تصلح لتعديل سلوك الأطفال الذين لديهم مشكلات وقد أكد هذان الباحثان على أهمية هذا العلاج في عديد من دراساتهم على الأطفال ويرجع ذلك لأن هذا النوع من العلاج يركز على مساعدة الأطفال على النمو وهو يركز على الاستراتيجيات المعرفية التي ترتبط بالسلوك المراد تعديله كما أنه يعطى الأطفال عديد من المهارات المعرفية ومن أشار إلى ذلك وإن آخرين ١٩٨٥ Whalen et al .

(Jo Sepha, Durlak, 1991, P. 205)

وقد وجد أن العلاج السلوكي المعرفي يؤكد على تحليل الفرد والتحكم فيها وقد أثبتت عديد من الدراسات فعالية هذا النوع من العلاج عند استخدامه لمدة قصيرة من الزمن حيث إنه يؤدي إلى تغير السلوك لدى الأطفال مضطربي الانتباه مثل تقليل مستوى النشاط ، تزايد في نشاط السلوك ، السرعة في إتمام المهام الأكاديمية .

(Mildred A. O' Brien, 1986, P. 287)

هدف العلاج السلوكي المعرفي ،

يهدف العلاج السلوكي المعرفي إلى المساعدة على نمو وتطوير مهارات التحكم الذاتي ويعكس استراتيجية حل المشكلات وهذه الخصائص يوجد بها قصور لدى الاطفال مضطربي الانتباه .

(Howard Abikoff, 1991, P. 20)

مبادئ العلاج السلوكي المعرفي ،

أشار بريسلي ١٩٧٩ أنه يوجد عدد من المبادئ الثابتة لهذا النوع من العلاج هي :
١ - أنه يركز على التغير المعرفي الذي يجعل الفرد نشط مما يؤدي إلى نجاح العلاج .

- ٢ - التركيز على فهم الفرد للجزء المراد تعديله .
- ٣ - التأكيد على العلاج الذاتي الذي يعتمد على قدرة الفرد على رؤية وتنظيم وتقرير السلوك المكتسب .
- ٤ - التركيز على التفاعل مع بيئة الفرد وهذا ما أشار إليه لونيو وآخرون ١٩٨٠
(D. Kim Ried, 1981, P. 94)

خصائص العلاج السلوكي المعرفي وأهميته في تعديل خصائص الأطفال مضطربي الانتباه ،

وقد أشار كل من " ليندر - هبرت ١٩٨٥ Linder & Hebrt إلى فعالية استخدام العلاج السلوكي مع استخدام التعزيز الخارجى external reinforcement حيث يكون الطفل أكثر نشاطاً وأكثر مساهمة في هذا البرنامج .

ويقترض هذا البرنامج نموذج له ثلاث مراحل للسلوك هي :

١ - مباشرة الحديث مع الآخرين .

٢ - الحديث الصريح للطفل .

٣ - الحديث الكامن أو الداخلى للطفل .

وفى هذا البرنامج يكون الطفل إجتماعياً أكثر بالنسبة للكبار والمحيطون به ويساعد هذا البرنامج على نمو اللغة والتخيل لدى الطفل . وقد طور ماكنجباوم Meichinbaum هذا البرنامج بناء على هذا النموذج حيث أن حالة القصور فى التحكم اللفظى Verbal Control deficit والتي يعانى منها الأطفال مضطربي الانتباه وتساهم فى مشكلات التحكم الذاتى Self Conted Control وهذا يؤدي بدوره إلى الضعف فى الأداء لدى هؤلاء الأطفال حيث أن هذا البرنامج يركز على نمو التحكم الذاتى لدى هؤلاء الأطفال وقد أورد لويد Liroyd ثلاث خصائص لبرنامج تعديل السلوكي المعرفى هي :

(١) يفعل التلاميذ أى طريقة لكي يكسبوا رضا مدربيهم نتيجة التعليمات التى تعطى لهم .

(٢) استخدام اللفظية Verbalization فى هذا البرنامج تساعد التلاميذ على أن يكونوا أكثر فعالية .

(٣) الخطوات المتتابعة تجعل الطفل يشرع فى حل مشكلاته .

(Mildred A. O; Brien, 1986, P. 209)

وقد تطور العلاج السلوكي المعرفي بحيث أنه يؤدي إلى تحسن مباشر عند مقارنته مع باقي التدخلات الأخرى حيث أشار جيتلمان ١٩٨٠ Gittelman إلى أن العلاج السلوكي ذو فعالية في مساعدة الأطفال الذين لديهم اضطراب في الانتباه في سن المدرسة حيث أن الطفل يشارك بفاعلية في :

- (١) التخطيط للبرنامج .
- (٢) وضع أهداف البرنامج .
- (٣) التعرف على التقدم .
- (٤) إختيار الحافز المختار .

(Belsy, 1993, P. 14)

واستخدام تكتيك العلاج السلوكي المعرفي يؤدي الى تحسن لدى الأطفال في كل من الأداء الأكاديمي وعلى المستوى السلوكي

أولاً : التأثير على الأداء الأكاديمي :

حيث أن الأطفال الذين لديهم اضطراب في الانتباه مع فرط النشاط لديهم ضعف في مواصلة الأداء كتلاميذ الصف الذي ينتمون إليه والتقدير على الإختبارات وصعوبة في إتمام الواجب المنزلي وهذا الضعف الأكاديمي يساهم في إستراتيجيات البحث الإدراكي Perceptual search وإلى الإسلوب الإندفاعي في حل المشكلات وهذا بدوره يؤدي إلى عدم التنظيم Diorganized وعدم الدقة في العمل وقد أشار كل من ماتنسكي - مدل ١٩٨٨ Moitinsky & Medell إلى أن استخدام التدخل المعرفي في دراستهما يؤدي إلى حدوث تحسن في الوظائف الأكاديمية Academic Improves والأداء في القراءة Reading Performance وقد إعتمد في ذلك على الإختبارات التحصيلية

ثانياً : التأثير على السلوك :

يوجد لدى الأطفال الذين لديهم اضطراب في الانتباه أو في الفصل أو في المنزل بعض الخصائص على المستوى السلوكي وهي الإندفاعية ، العدوانية ، ضعف في التفاعل مع الأقران ، ضعف في المهارات الإجتماعية وقد أشار كل من "ريد وبروكويسك ١٩٨٧ Reid & Borrowse إلى أن استخدام تكتيك العلاج السلوكي المعرفي يؤدي إلى التحسن وقد ظهر ذلك في تحسن التقدير على مقياس تقدير سلوك الطفل لكوتر . وقد ظهر ذلك في تحسن التقدير على مقياس سلوك الطفل لكوتر . وقد ظهر التحسن واضحاً بعد متابعة استمرت عشرة شهور

من تطبيق البرنامج . وقد أشار كل من كندل - روبر ١٩٨٧ Kendall & Reber - إلى فعالية هذا التكنيك في تعديل الخصائص السلوكية لهؤلاء الأطفال .

(Howard A bichoff, 1991, P 207)

وقد استخدم بوجلاس - بارى وآخرين ١٩٨٦ Douglas. Parry, Morton السلوكي المعرفي في تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربي الانتباه وقد قرروا أن هناك اختلافات واضحة في متابعة هؤلاء الأطفال بعد العلاج على مقياس القراءة الشفوية reading والفهم الشفوي Oral Compehension وقد استنتج لويد ١٩٨٠ في دراسة إضافية أن برنامج CBM قد أظهر فعالية كبيرة في تعديل السلوك الإجتماعي ومهارات الكتابة باليد Hand Writing Skills ومهارات بداية العمل Work attak Skills .

(Mildred A. O.Brien, 1986, P 288)

مكونات التدخل السلوكي المعرفي :

أشار لويد ١٩٨٠ Liloyd أن العلاج السلوكي المعرفي يشتمل على عدد من إستراتيجيات أو تكتيكات العلاج الذاتي Self treatment Technqus وهما :

- | | |
|----------------------|--------------------|
| ١ - التوجيه الذاتي | Self guidance |
| ٢ - اللفظية الذاتية | Self Verbalization |
| ٣ - التعليم الذاتي | Self Instruction |
| ٤ - رؤية الذات | Self monturing |
| ٥ - التقرير الذاتي | Self recording |
| ٦ - التعزيز الذاتي | Self rienforcement |
| ٧ - الاستدعاء الذاتي | Self rehearsal |
| ٨ - الحديث الذاتي | Self Talking |

(D. Kim Reid, 1981, P 94)

وقد قام كل من ماكنجيام ١٩٧٧ Merchenbaum و بوجلاس ١٩٨٠ Douglas بوصف هذه التكتيكات وأضاف إليهما كل من :

- (١) النمذجة المعرفية Cognitive model
- (٢) إستراتيجية الحل الشخصي للمشكلات Interpersonal problem solving .

(Howard Abikoff, 1991, P 205)

وقد أشار كل من هالن - لويد - جرافس ١٩٧٩ Hallahan, Liloyd Y Graves

استخدام هذه التكنيكات فلا بد أن يعرف الأفراد أى الأشياء صحيح أم خاطئ: ملائم وغير ملائم حيث إن التعليم الذاتى يتطلب .

- ١ - نمذجة المهمة أو السلوك بواسطة المدرس أو المدرب الذى يصف بدقة ما يفعله هو أو هى
- ٢ - أداء المهمة أو السلوك بواسطة الأفراد بينما المدرس يتكلم .
- ٣ - أداء المهمة أو السلوك بواسطة آخرين بينما الطفل أو الطفلة يتكلمون عن المهمة .
- ٤ - أداء المهمة أو السلوك بينما يتكلم الأفراد الآخرين عن المهمة .
- ٥ - حدوث تزامن بين التعليم الذاتى وأداء المهمة .

وقد أشار هالن وآخرون ١٩٧٩ Halen et al إلى أن التعليم الذاتى يؤدى بفاعلية إلى تحسين السلوك الكتابى .

(D. Kion Reid, 1981, P. 94)

وقد أشار أبيكوف ١٩٨٨ Abikoff إلى أن استخدام تكنيك التعليم الذاتى لمدة أربعة أشهر يؤدى إلى تحسن المهارات الأكاديمية وأيضاً أشار كل من فريد لنج وأوليرى ١٩٧٩ Fried Ling & Oleary إلى أن التعليم الذاتى يكون فعال فى تطوير مهارات المنافسة .

(Howard Abikoff, 1991, P. 206)

والتعلم الذاتى هو أحد استراتيجيات العلاج السلوكى المعرفى ويستخدم لعلاج الأطفال وهو عبارة عن :

“ تصريح ذاتى مباشر فى شكل حوار خارجى يستخدمه الأفراد فى حل مشاكل الأطفال ” .

وهذا الأسلوب يحدث أتوماتيكياً وربما يلاحظ عندما يحاول الأفراد تعلم مهمة جديدة والتعلم الذاتى يقدم للأطفال ويعلمهم “ استراتيجية التفكير أو يعلمهم كيف يفكرون وليس لماذا يفكرون ” وهو يتبع عمليات حل المشكلات .

وقد وصف كل من فوجتسكى ولوريا Vggotsky & Luria هذه العملية من خلال العلاج اللفظى للسلوك Verbal mediation .

حيث وضع فوجتسكى فرضية أن اللفظية الذاتية Internalization of Verbal تعتبر المفتاح الذى من خلاله يستطيع الطفل أن يسيطر على سلوكه .

وقد طور هذه النظرة كل من جرافيس ١٩٦٨ ، ميللر وسيلتون ، فلافل ١٩٧٠ Jarvis , Miller , Shelton & Falvell حيث ذكروا أن قيمة تلك النظرية تكمن فى تعليم الطفل كيف يظهر اللفظية الذاتية فى شكل سلوك وأيضاً يتم من خلالها أيضاً كما ذكر كل من كويلاند

١٩٨٢ وزيفين ١٩٧٩ (Copeland & Zivin) تعليم الطفل تطور الحديث الذاتي المباشر Self directed Speech .

وأيضاً قدم كل من ميشيل وكولجس ١٩٧٤ Mischel & Colleagues أبحاثهم التي تدرس ظاهرة الإشباع gratification والتي تتحدث عن استراتيجية الإنتاج الذاتي - Self Generated وهي تشبه التعلم الذاتي وأيضاً الثناء الذاتي Self - Prasing والتي تعلم الطفل من خلالها أن يخفف الإحباط الذي ينتج عن فشله في المهام التي تعطى لهم .
وقد أشارت الدراسات استراتيجية التعلم الذاتي لتعديل المشكلات التربوية ويستخدم أيضاً في حالة الأطفال في سن أقل من خمس سنوات ويستخدم مع الأطفال لديهم صعوبات في التعلم .

(Keiths, DoB Son, 1988, Pp182 , 188)

وتركز استراتيجية التحكم الذاتي على كل من رؤية الذات - والتعزيز الذاتي وتطور هاتين الاستراتيجيتين حول رؤية وتقدير التلاميذ للمكسب الأكاديمي والسلوك الإجتماعي ومكافأة أنفسهم ، ويؤثر التدريب حول تعليم الأطفال كيف يلاحظون ويسجلون السلوك المكتسب وأيضاً كيفية تقييم هذا السلوك وتحديد المكافأة التي يستحقونها . وقد أشار كل من أورلي - وترويكى O'Leary & Turkewity أن كلا من التعزيز الذاتي ورؤية الذات هما الوسيلة الأولى لكي يكتسب من خلالها المحافظة على السلوك داخل الفصل ويتم مكافأة التلاميذ لأنفسهم بناء على مدى توافق تقديراتهم مع تقديرات مدرسيهم وقد أشارت النتائج أنه يمكن المحافظة على السلوك المنظم داخل حجرة الدراسة عن طريق تعليمهم تقييم وتعزيز السلوك المكتسب وقد استخدم كل من هاينشو - هاينكر ولهان ١٩٨٠ Hinshaw, Henker & Whalen كل من رؤية الذات والتعزيز الذاتي في زيادة تفاعل الأطفال مع أقرانهم .

(Frank R. Brown, et al, 1985, P. 524)

وقد أشار كل من باركلي - وكويلاند ١٩٨٠ Barkely & Copeland إلى أنه من خلال رؤية الذات والتعزيز الذاتي أمكن تعديل سلوك أداء المهام داخل الفصل الدراسي حيث تكتيك التعزيز الذاتي يجعل الطفل أكثر دافعية وأكثر حضور Persistence ويكون لهذا فائدة في تحسين القدرة الحسابية لدى هؤلاء الأطفال .

(Howard Abikoff, 1991, P. 208)

وقد ذكر كل من وايت - هال - ساندز ١٩٧٤ تلك النتيجة حيث أشار كل من رؤية الذات - والتعزيز الذاتي نوقالية في تعديل السلوك الاجتماعي .

(D. Kim Reid, 1981, P. 94)

وبناءً على ما سبق وجد أن العديد من الدراسات أثبتت فعالية هذا النوع من العلاج في تعديل خصائص الأطفال مضطربي الانتباه سواء كان هذا على المستوى السلوكي أو الاجتماعي أم الأكاديمي . حيث أشارت تلك الدراسات أن تكتيكات العلاج السلوكي المعرفي تجعل الطفل أكثر دافعية في تقبل ما يطلبه منه الباحث حيث يكون الطفل أكثر إيجابية ولهذا سوف تستخدم الدراسة الحالية هذا التكتيك في تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربي الانتباه

ثانياً ، استخدام التعلم بالملاحظة النموذجية ،

مقدمة :

تعتبر نظرية التعلم بالملاحظة كما صاغها باندورا ١٩٦٩ Bandura إحدى النظريات المعاصرة التي أثرت في تطور حركة العلاج السلوكي للطفل ولعل أهم إسهامات باندورا في مجال العلاج السلوكي دراساته وتجاربته على الأطفال التي حاول أن يبين فيها أن كثير من الجوانب المرضية في سلوك الأطفال يمكن تعلمها عن طريق القدوة وقد بين باندورا من خلال دراساته هذه أن عملية التعلم الاجتماعي عملية نشطة وتحتاج إلى شروط تضمن نجاحها من :

- ١ - إعطاء تعليمات لفظية خلال ملاحظة النموذج .
- ٢ - إثارة الدوافع والإهتمامات الشخصية للطفل تحته على أن يتعلم الأشياء بسرعة .

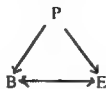
(عبد الستار إبراهيم ، ١٩٩٢ ، ص ٥٧)

ويرى باندورا أن الشخصية الإنسانية تتشكل نتيجة للتفاعل بين المؤثرات الخارجية والداخلية علي حد سواء ولكن توجد ثلاث إختلافات أساسية لحدوث هذا الإتصال . أول هذه الإتجاهات هو النظر إلى الفرد والبيئة كما لو كانا كيانين مستقلين يتحدان بطرق مختلفة لإحداث النتاج السلوكي . فيمكن تمثيل هذا الإتجاه بالمعادلة :

$$B = F (P,) E$$

حيث إن السلوك (B) هو دالة للمتغيرات الذاتية المستقلة P والمتغيرات البيئية المستقلة (E) . والإتجاه الثاني هو النظر إلى الفرد والبيئة كسبيين معتمدين على بعضهما لإحداث الأثر السلوكي . وليس كأسباب مستقلة عن بعضهما البعض وتمثل هذه النظرة في الصورة التالية .
 $B = F (P, \dots \dots E)$ وقد إنتقد باندورا هذا التصور لأنه يقصر السلوك على مجرد نتاجاً للتفاعل ولا يعرف بأنه السلوك نفسه ويدخل كجزء متكامل من العملية السببية . أما الإتجاه الثالث فهو يصدر السلوك والمحددات الفردية والبيئية كما لو كانت جميعها نظاماً متشابكاً من

التأثيرات المتبادلة أو المتعاضدة وهذا ما يطلق عليه بانثورا بالتحتمية المتبادلة Reciprocal determinism



وتلعب العمليات المعرفية دوراً مركزياً في نظرية التعلم بالملاحظة .

(جودج إم عازدا ، ١٩٨٦ ، ص ١٤٤ ، ص ١٤٥)

ويرى بانثورا ١٩٧٧ Bandura أن هناك مصادر مختلفة لإكتساب السلوك من أهم هذه المصادر التعلم بالملاحظة . أي أن السلوك يمكن أن يكتسب من ملاحظة الفرد لسلوك الآخرين وهو ما يعرف بالتعلم بالنمذجة .

(أحمد متولى عمر ، ١٩٩٣ ، ص ٤٤)

ويولى بانثورا ١٩٧٧ اهتماماً خاصاً بالتعلم عن طريق النمذجة ويرى أنه لا بد من وجود أربع عمليات أساسية لحدوث التعلم بالنمذجة .

(١) عملية الانتباه : Attentional Processes

فهو يرى أن الأشخاص لا يستطيعون التعلم بالملاحظة إذا لم ينتبهوا للنموذج السلوكي ومن ناحية أخرى فإن النموذج لا بد أن يكون مؤثراً على الشخص الملاحظ حتى ينتبه لسلوكه ويوفر قدر من إدخال المثيرات النموذجية كي يتم التعليم .

(٢) عمليات الإحتفاظ : Retention Process

فإن الأفراد قد يتأثروا بسلوك النموذج الذي شاهدوه إذا لم يتذكروا المادة المراد تعلمها (أي القدرة على الحفظ) .

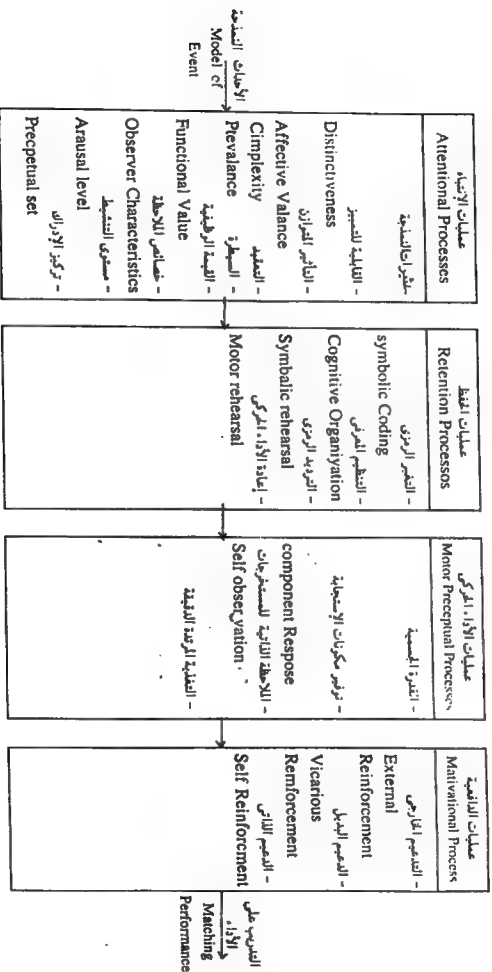
(٣) عمليات الأداء الحركي : Motor Receptor Process

حيث إن المهارات لا تؤدي من خلال الملاحظة بمفردها ولا من خلال المحاولات والأخطاء ولكن تؤدي من خلال عملية الممارسة . ثم عمل تغذية مرتدة لهذا الأداء لكي يتم علاج القصور في جوانب السلوك وتكرر الممارسة حتى يتم التعلم .

(٤) عمليات الدافعية : Motivational Processes

من المحتمل أن تنطفيئ الإستجابات المتعلمة عن طريق الملاحظة إذا لم يتم تدعيمها أو إذا تم عقابها . فلا بد من توافر شروط باعثة مناسبة حتى يمكن أداء الإستجابة .

(أحمد متولى عمر ، ١٩٩٣ ، ص ٤٥)



وطبقا لباندورا هناك على الأقل متغيران رئيسيان بالإضافة إلى الدافعية يؤثران على عملية الانتباه الأول يرتبط بخصائص النموذج والثاني يرتبط بخصائص الفرد الملاحظ ففي دراسة قام بها روزنبلث ١٩٥٩ Rosenbilth وجد أن الأطفال بصورة عامة كانوا أكثر إنتباهاً إلى أنماط سلوك النموذج الذي يراهم بصورة مستمرة أكثر من النموذج الذي أوقف الرعاية أثناء التفاعل الإجتماعى المبدئى . وقد وجد " يوسن وليفى " أثناء لعبة تفضيل الصور أن النموذج الأكثر دفئاً ورعاية للطلاب اجتذب الانتباه أكثر من النموذج المحايد . وفى دراسة أخرى " ليوسن " أشارت إلى أن الأطفال الأكبر سناً قادرين على نشر الانتباه بطريقة استراتيجية أكثر من أطفال ما قبل المدرسة . وطبقاً لنتائج تلك الدراسة فإنها تقدم دليل على وجود صلة بين الانتباه والتعلم عند الأشخاص الملاحظين .

(جودج إم عازدا ، ١٩٨٦ ، ص ١٨٠)

وسوف يعتمد فى الدراسة الحالية على نظرية باندورا فى التعلم بالملاحظة (النمذجة) فى أحد البرامج الخاصة بتلك الدراسة والنمذجة هى أسلوب علاجى له فعالية كبيرة حيث يتم نسخ أو نمذجة السلوك المطلوب بواسطة شخص وتستخدم النمذجة فى علاج عديد من المشكلات وهى عبارة عن إكساب مهارات إجتماعية . وكانت ترتبط قديماً بتكنيك السيكدراما Psychodrama وقد أشار كل من ولسون - أولبرى ١٩٨٠ Wilson & Oleary أن النمذجة لها دور فعال فى مساعدة الأطفال الذين يعانون من مشكلات .

(J.E Orme, 1984, P. 213)

وتوجد أشكال كثيرة للعلاج عن طريق النمذجة منها :

١ - النمذجة الحية Live modeling

ب - النمذجة الفيلمية Filme modeling

وتستخدم النمذجة الحية للأطفال فى سن ثلاث سنوات وفيها يتم تعديل سلوك الأطفال الخاص بالخوف من الحيوانات (القطط - الكلاب) بينما تستخدم النمذجة الفيلمية فى تعديل السلوكيات الخاطئة وخاصة السلوك الإجتماعى ، والفرص من هذا النوع من النمذجة هى التدخل لتعديل سلوك يحتاج إلى ملاحظة خاصة كما أن استخدامها يتيح الفرصة لأن يكون التدخل أكثر فعالية وذلك للأسباب الآتية :

(١) سهولة التحكم فى المكان .

(٢) سهولة التحكم فى المشاهد التى يحتوئها بأن يتم إرجاع المشهد ، إبطاؤه .

وتستخدم النمذجة القلمية (عن طريق شريط الفيديو) في تعديل السلوك وخاصة السلوك العدواني وأيضا يستخدمه الآباء كتكنيك ليُشاهدوا تحسُن أداء الأبناء سواء كان ذلك في المدرسة أو في المنزل . وقد أشار كل من بيك - كوك - ريفر ١٩٧٨ Peek, Cooko, Raver إلى أن النمذجة تستخدم في تعديل سلوك الأطفال العاديين والأطفال الذين يعانون من اضطرابات سلوكية ومعرفية ، حيث يتم نمذجة الأشياء التي يستخدمها هؤلاء الأطفال بواسطة أقرانهم ويكون ذلك تحت إشراف المدرس حيث يطلب المدرس من الطفل النظر إلى الطفل (النموذج) عندما يؤدي السلوك .

(Alan E. Kazdin, 1994, P. 302)

واستخدام التعلم بالقوة يؤدي إلى إكتساب كثير من المهارات الإجتماعية فعن طريقه يمكن إحداث تغييرات سلوكية إيجابية في العديد من أنواع السلوك البسيط والمركب مثل (الطلاقة اللغوية بين الأطفال المصابين بصعوبة الكلام) . وقد أشار Neiswort ١٩٩٠ إلى أن عن طريق النمذجة يمكن تطوير الحكم الخلقى المقبول إجتماعياً حتى بين الأطفال المتخلفين والمضطربين عقليا كما تعاون لوفاس مع مجموعة من زملائه ١٩٨٧ Lavas, Freitage & Nelson في استخدام عرض النماذج في تعلم الأطفال القدرة على الرعاية الذاتية (غسيل الوجه - ترتيب الحجرات ، الإستحمام)

(عبد الستار إبراهيم وآخرين ، ١٩٩٣ ، ص ١٠٥ ، ١٠٦ ، ١٠٨)

وقد أشار كل من بانديرا وروس ١٩٦٣ Bandura & Ross إلى أن التعرض للنماذج له ثلاث آثار مختلفة على سلوك الشخص الملاحظ هي :

أولاً : أثر التعلم بالملاحظة :

وفيه يتم تعليم الشخص الملاحظ إستجابات جديدة عن طريق مراقبته لسلوك أفراد آخرين .

ثانياً : الأثر المانع للكف :

ومن خلاله تقوى أو تضعف الإستجابات المتاحة من قبل الشخص الملاحظ .

ثالثاً : أثر التيسير الإجتماعي :

وفى هذا الأثر يتم تتبع الإستجابة لدى الشخص الملاحظ حيث أن هذه الاستجابة كانت موجودة لديه من قبل .

(Bednor, et al, 1974, P. 157)

وهناك عدد من العوامل التي تؤثر في فعالية النمذجة هي :

(١) التدعيم :

وجد أن إكتساب السلوك عن طريق النمذجة يعتمد إلى حد كبير على التعزيز وملاحظة شخص لآخر يجرى تعزيز سلوكه وينتج عن ذلك تكرار مثل هذا السلوك من قبل الشخص الملاحظ . وعلى النقيض من ذلك فملاحظة شخص لآخر يجرى معاقبته يؤدي إلى كف مثل هذا السلوك من قبل الملاحظ وهذا ما أشار إليه كل من كونور ١٩٦٩ Connor ولوفاس وبيرش ١٩٦٦ Lovaas & Berich .

(Bednor, et al, 1974, P. 157)

(٢) معاشلة مثيرات النموذج لمواقف الحياة العادية :

يمكن أن ينتج إكتساب الاستجابات عن ملاحظة أداء نموذج يقوم بعمل حى فى البيئة والتوضيح المحسوس يفيد بصورة عامة فى محاكاة الأطفال سلوك والديهم . كما يرى "جولدستين" Goldsten أن النمذجة تكون أكثر تأثيراً إذا ظهرت السلوكيات المراد تقليدها بوضوح وبطريقة مفضلة وإذا تم ترتيب السلوكيات بحيث يظهر السلوك الأقل صعوبة أولاً يليه السلوك الأكثر صعوبة مع تكرار هذه السلوكيات حتى يضمن حدوث التعلم

(٣) الترميز اللفظى :

وقد وجد أن الذى ينمى عملية التعلم من خلال النموذج هو الترميز اللفظى وفيها يتم تحويل المعلومات البصرية إلى رموز لفظية .

(Bednor, 1974, P. 158)

كما أن الترميز اللفظى له أهمية كبيرة فى تفسير السرعة فى الإكتساب والإحتفاظ طويل المدى والذين يوجدان فى التعلم بالملاحظة . كما أن تحويل المعلومات البصرية إلى رموز لفظية تكون أكثر قابلية للتخزين وتصعب متاحة للإسترجاع .

(جوردج إم غازدا ، ١٩٨٦ ، ص ١٦٥)

(٥) التدريب ،

وهو عبارة عن إعادة تكرار السلوك حتى يتم نسخ الاستجابات والتدريب يكون له أهمية كبيرة جداً وخاصة إذا كانت الاستجابات المراد تعلمها معقدة .

(Lazaz, 1989, P. 63)

كما تتوقف فعالية القوة كإسلوب علاجي على شروط عديدة أيضا أهمها

١ - وجود قهوة فعلية أو شخص يؤدي النموذج السلوكي المطلوب إتقانه .

- ٢ - وجود قدوة رمزية من خلال فيلم أو مجموعة من الصور المسلسلة بطريقة تكشف عن خطوات أداء السلوك . (وذلك لأن الطفل لكي يتقن أداء سلوك معين يجب أن يلاحظ أمامه تأدية هذا السلوك من قبل ، سواء كان هذا النموذج يقوم بهذا السلوك في مواقف فعلية أو كان معروضاً أمامه في مواقف أو مشاهد رمزية
- ٣ - أن يكون النموذج مقبولاً من الطفل .

وتتوقف معايير قبولهم على كثير من المحكات منها :

- ١ - التشابه في العمر .
- ٢ - جاذبية النموذج .
- ٣ - توافق القيم .
- ٤ - التماثل في بعض الخصائص الشخصية بين الطفل والنموذج

وتزداد فاعلية التعلم بالنموذج عندما يكون عرض النموذج السلوكي مصحوباً بتعليمات لفظية تشرح ما يتم أو تصف المشاعر المصاحبة .

(عبد الستار إبراهيم ، ١٩٢ ، ص ١٠٩ - ١١٢)

ولقد إستخدم باندورا ١٩٦٩ ، ١٩٧١ النمذجة أو التعلم بالملاحظة مع الأطفال بصفة خاصة وقد إستخدم هذا التكنيك الخاص والأكثر فاعلية لتعلم السلوكيات الصحيحة وإضعاف أو القضاء على السلوكيات غير الصحيحة .

وهذه المهارة في تعلم السلوكيات يمكن تعلمها من خلال ملاحظة أشخاص آخرين . وملاحظة الآخرين يمكن من خلالها تخفيض الخوف والقلق أيضاً من خلال الملاحظة يمكن تعلم الشخص أو الأفراد كيفية توظيف السلوك .

وملاحظة الآخرين يمكن من خلالها تخفيض الخوف والقلق أيضاً الملاحظة يمكن تعلم الشخص أو الأفراد كيفية توظيف السلوك .

وقد إستخدم كل من باندورا وأدمز ، وبير ١٩٧٧ Bandura & Adams & Beyer في تخفيف الغوياً وخاصة الخوف الشديد من التعابين .

وقد درست النمذجة كتكنيك بواسطة برأش ١٩٧٥ Bruch وقد إستخدمت إجراءات النمذجة مع مرضى القلق أثناء مقابلة شخصيه مع وجود تعزيز وأيضاً حديث عن الصعوبات التي تواجه المريض . وهذا من خلال عرض شريط فيديو Video tape لمدة ٣٦ دقيقة يرى فيها المريض النموذج وهو يصور السلوك .

أولا دراسات استخدمت تعديل خصائص الأطفال عن طريق استخدام العقاقير .

(١) دراسة دوجلاس بار ١٩٨٦ : V.I Douglas, R. G Barr

وتناولت هذه الدراسة أثر استخدام عقار مثيل فينيدات Methylphenidate على الوظائف المعرفية والتعلم لدى الأطفال مضطربي الانتباه وتكونت العينة في تلك الدراسة من ١٦ طفلاً (١٥ ذكر ، ١ إناث) تتراوح أعمارهم بين (٧ سنوات - ٦ شهور - ١١ سنة) وقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى حدوث تحسن في الوظائف المعرفية بعد استخدام هذا العقار .

(٢) دراسة ستونر - جاري ١٩٨٦ :

وفي تلك الدراسة تم استخدام عقار Placebo لتعديل خصائص الأطفال مضطربي الانتباه وتكونت العينة من ٢٢ طفل (٤ إناث - ١٨ ذكور) بمدى عمرى يتراوح بين (٦ - ١٠ سنوات) وقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى تحسن أداء هؤلاء الأطفال على الاختبارات المستخدمة في الدراسة وخاصة الأداء على اختبار تزاوج الأشكال المألوفة وقد ظهر ذلك في نقص عدد الأخطاء على هذا الاختبار .

(٣) دراسة ديبوار - فيري ١٩٨٩ : Debra - Maphy

وفي هذه الدراسة تم استخدام عقار Placebo لتحسين القدرة على تقييم الذات - Self evaluation والأداء لدى الأطفال الذين لديهم اضطراب في الانتباه وقد قسمت العينة في تلك

الدراسة إلى مجموعتين :

١ - مجموعة تجريبية تم إعطاؤها عقار Placebo .

٢ - مجموعة ضابطة لم تعط العقار .

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام هذا العقار قد أدى إلى تحسين الأداء وتقييم الذات لدى هؤلاء الأطفال .

(٤) دراسة جيمس - سونسون ١٩٩١ : James M. Swanson

وتهدف الدراسة إلى معرفة أثر استخدام العقاقير في تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربي الانتباه وخاصة عقار مثيل فيندات وقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى أن هذا العقار ليس له تأثير وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما أشار إليه بلهام ١٩٨٥ Plhem وخاصة أن العقاقير ليس لها تأثير على تحسين القدرة على الهجاء لدى هؤلاء الأطفال .

(٥) دراسة كل من آرثر - جورج - راسل = باركلي ١٩٩١ :

Arther - George - Russel & Barkely

وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام كل من عقار مثيل فيندات وتدريب الآباء على تعديل خصائص الأطفال مضطربي الانتباه (وذلك من خلال تدريب الآباء على التعديل السلوكي للأطفال) وتكونت العينة في تلك الدراسة من مجموعتين :

١ - المجموعة الأولى : تم استخدام عقار مثيل فيندات معها .

٢ - المجموعة الثانية : استخدام العقار مع التدخل عن طريق تدريب الآباء - في تعديل

سلوك هؤلاء الأطفال .

وفي تلك الدراسة تم تدريب الآباء في خطوات هي :

- إعطاء الآباء معلومات عن هؤلاء الأطفال وتوضيح خصائصهم .

- تدريب الآباء على كيفية تعليم الأطفال القدرة على دفع الانتباه الإيجابي وذلك من خلال اللعب والمنافسة .

- تعليم الأطفال نظام التحدث والتعامل في المنزل .

- استخدام التعزيز لهؤلاء الأطفال عن كل أداء أو سلوك صحيح

وقد أشارت النتائج إلى أن هذا النوع من العلاج وهو Psychostimulant Treatment

له تأثير قصير المدى على كل من الاحتفاظ بالانتباه - والقدرة على التحكم الذاتي والسلوك الشخصي والأداء الأكاديمي لدى هؤلاء الأطفال . ولكن عند مقارنة أثر هذا النوع من العلاج باستخدام العقار منفرداً نجد أن له تأثير أقوى .

(٦) دراسة رافيل - كلورمان ١٩٩٤ : Rafael Klorman

وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام عقار Methyphenidate على الأطفال مضطربي الانتباه مع وجود العدوانية وسلوك المعارضة Oppositinal behavior في ضوء متغير السن .

وقد قسمت العينة في تلك الدراسة إلى ثلاث مجموعات :

١ - المجموعة الأولى لديها اضطراب الانتباه والعدوانية والمعارضة وعددها ٤٤ طفلاً .

Attention deficit disorder / Aggression of Positionality ADD / O

٢ - المجموعة الثانية لديها اضطراب في الانتباه مع وجود السلوك المعارض .

٣ - المجموعة الثالثة لديها ADD .

وقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى ظهور تحسن في السلوك تحت تأثير هذا العقار وذلك من خلال تقارير الآباء والمدرسين .

بعد استعراض بعض الدراسات التي استخدمت العقاقير في تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربي الانتباه وجد أن بعض الدراسات أثبتت فعالية هذا العقار في تحسين بعض الخصائص لدى هؤلاء الأطفال مثل دراسة دوجلاس - بار ١٩٨٦ ودراسة رافيل كلورمان ١٩٩٤ حيث أشارت هاتين الدراستين إلى فعالية استخدام العقاقير في تعديل الأداء والوظائف المعرفية لهؤلاء الأطفال وهناك دراسات أثبتت أن العقاقير لها تأثير قصير المدى على هؤلاء الأطفال منها دراسة جيمس - سونسون ١٩٩١ ، دراسة راسل . باركلي ١٩٩١ والبعض الآخر أشار إلى عدم فعالية هذه العقاقير إلا إنه يخشى من استخدام العقاقير لما لها من آثار جانبية تؤثر على الأطفال وخاصة أن هؤلاء الأطفال يكونون في مرحلة النمو والنضج وقد تكون لبعض هذه العقاقير ولو بعض الآثار البسيطة عليهم وعلى نموهم .

ثانياً ، دراسات استخدمت التدخل السلوكي المعرفي في تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربي الانتباه .

(١) دراسة بورر - جاري ١٩٨١ : Borer - Gary

وتهدف تلك الدراسة إلى استخدام كل من التعليمات والنصائح المنظمة Advance Orgasiyer والأفعال السلوكية Behavioral Objectives في تعديل بعض خصائص الأطفال الذين لديهم اضطراب في الانتباه وقد قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات .

١ - المجموعة الأولى : تتلقى برنامج الإرشادات المنظمة والأفعال السلوكية .

٢ - المجموعة الثانية تتلقى برنامج الإرشادات المنظمة .

٣ - المجموعة الثالثة : ضابطة (لا تتلقى أى منهما) .

وقد تم تحديد مستوى الانتباه الاختيارى لدى الأطفال بناءً على اختبار هاجن ١٩٦٧ Hagen's وهو اختبار Central Incidental Learning Task وتحديد مستوى التحصيل فى القراءة بناء على اختبار لوياء فى المهارات الأساسية Iowa of basis skills كما تم تحديد المستوى القرائى أيضاً بواسطة مدرسى الفصول وكانت التدريبات عبارة عن إلقاء المدرسين لتلك الإرشادات المنظمة والقواعد والأفعال السلوكية ثم يطلب المدرسون من الأطفال كتابة ماتم إلقاءه وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنه توجد علاقة بين الانتباه الاختيارى والفهم والقراءة كما أشارت إلى أن كلا المجموعتين التجريبيتين قد تحسّن أدائها عند مقارنتها بالمجموعة الضابطة .

(٢) دراسة كويلاند - باركلي ١٩٨٠ : Copeland & Barkely

وتهدف تلك الدراسة إلى استخدام التدخل السلوكى المعرفى فى تعديل خصائص الأطفال مضطربى الانتباه وقد استخدم فى تلك الدراسة تكييف التعزيز الذاتى والتقييم الذاتى كأحد تكتيكات العلاج السلوكى المعرفى وتمت الدراسة على أطفال لديهم اضطراب فى الانتباه تتراوح أعمارهم بين (٦ - ١٠ سنوات) وقد تم التدريب من خلال مجموعة كبيرة من الأنشطة التدريبية التى تضم كلا من المشكلات الإجتماعية والدراسية وكان المدرب يقوم بتوزيع الهدايا الرمزية كنوع من التعزيز على الأداء المنضبط ويتعلم الأطفال خلال العمل الفردى طريقة مراقبة الذات وتسجيل سلوكهم العملى فى فترات الفواصل المسجلة سابقاً وخاصة عند سماع صوت دقة معينة يبدأ الأطفال فى تقييم سلوكهم من خلال القواعد الموضوعية فى الفصل مثل (الزم مكانك ، إعمل بجد) ويسجلون علامات على الكارت الموضوع على مقعدهم إذا كانوا متنبهين ومتابعين لتلك القواعد . ويسمع الصوت كل دقيقة ويختفى كل خمس دقائق وتعطى المكافآت على التقارير الدقيقة وتعرف دقتها من خلال تطابقها مع تقارير الملاحظين . وقد أشارت النتائج إلى أن أداء الأطفال للمهام والأعمال قد تحسّن خلال فترات العمل الفردى وأن لكل من تكتيك مراقبة الذات والمكافأة الذاتية أثر فى تحسّن سلوك هؤلاء الأطفال .

(Through Ausel & Barkerly, 1990, P. 524)

(٣) دراسة وهن - هاينكر - هاينشو ١٩٨٤ : Whalen & Heneker & Hinshaw

وتهدف إلى استخدام تكتيك التقييم الذاتى والتوجيه الذاتى المكافأة الذاتية وذلك للعمل

على زيادة قدرة الأطفال مضطربى الانتباه على التحكم فى الإنفعالات كالغضب وخاصة تحسين انفعالات هؤلاء الأطفال تجاه أقرانهم وخاصة الغضب الناتج عن استفزاز الأقران لهم ويبدأ التدريب بمجموعة من الإرشادات عن مهارات حل المشاكل وأساليب توجيه الذات التى تطبق على الأعمال الدراسية ويمارس الطفل أيضا مهارات ضبط النفس أثناء حل المشكلات الشخصية الداخلية مثل

١ - مقابلة طفل جديد .

٢ - مواقف اللعب التنافسى .

وفى تلك الدراسة تم التدريب (تدريب الأطفال) على مجموعة من المهارات لكى تستخدم مع التوبيخ اللفظى والاستفزاز أثناء مجموعة من التفاعلات وتضم إجراءات التدريب الآتى :

أ - التخفيف من التوتر الداخلى الناتج عن الغضب أو العدوان .

ب- تطوير أساليب ممارسة ضبط النفس مثلا .

١ - التجاهل .

٢ - الدخول فى حوارات هامة مع الأقران .

٣ - النظر خارج الشباك .

٤ - العد حتى رقم ١٠ .

٥ - القراءة فى كتاب معين .

وفى تلك الدراسة تم تدريب الأطفال أيضاً على :

١ - القدرة على دفع الانتباه .

٢ - القيام بأداء الأعمال .

٣ - العمل التعاونى .

وأيضاً تم تدريب الأطفال على تقييم أنفسهم ومكافأة أنفسهم وفق مقياس متدرج من (١ - ٥) بحيث إن ١ = سى-جداً ، ٥ = ممتاز وتتم بعد ذلك مطابقة تقاريرهم بتقارير الملاحظين وقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى تحسن قدرة هؤلاء الأطفال فى التفاعل مع أقرانهم .

(Rusel & Barkely, 1991, P. 524)

(٤) دراسة جتلمان - إبيكوف ١٩٨٥ :

وتهدف هذه الدراسة إلى استخدام تكنيك التعليم الذاتى Self instruction فى تعديل كل من القدرة على حل المشكلات - والتحكم اللفظى فى الاستجابة الاندفاعية .

البرنامج مدته ستة عشر أسبوعاً وتم تطبيقه في الفصل الدراسي . وقد اشتمل التدريب الذاتي لمهارات حل المشكلات الاجتماعية - ومهام خاصة بالتحصيل الأكاديمي . وقد تم أثناء التطبيق متابعة العمل المدرسي لهؤلاء الأطفال . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى حدوث تحسن في الأداء الأكاديمي وسلوك حل المشكلات لدى هؤلاء الأطفال .

(٥) دراسة ميشيل وپاترسون ١٩٨٠ : Mischel & Patterson

وكان الهدف من تلك الدراسة إلى تقديم تدريب نمونجي ووجيز لتدريب الأطفال الذين لديهم اضطراب في الانتباه .

حيث تكونت العينة في تلك الدراسة من مجموعتين :

١ - مجموعة تجريبية تلقت برنامج التعلم الذاتي .

٢ - مجموعة ضابطة .

وفي تلك الدراسة كان المدرب يستخدم عدداً من الخطوات المتتابعة باستخدام التعلم الذاتي في رفع مفهوم الذات والتحكم في عملية الانتباه .

وتكون البرنامج من ثلاثين جلسة متعاقبة وكان تدريب الأطفال يتم في الجلسات على أن يقول بعض الجمل أو يفكر بعفده في الاستجابة التي تتفق مع الموقف الصعب الذي يوجد فيه .

وأيضاً كان يتم أثناء التدريب مهام خاصة بالسلوك المراد تغييره . واستخدم أيضاً كل من كاندال وولكس ١٩٨٠ هذا التكنيك أيضاً في دراسة لهم Kendall & Wilcox حيث كانت العينة في تلك الدراسة تتكون من ثلاث مجموعات :

١ - مجموعة تلقت تدريبات على هيئة مادة مكتوبة (جامدة) أي ليس لها معنى .

٢ - مجموعة تلقت تدريبات على هيئة مادة مفهومة (ذات معنى) .

٣ - مجموعة ضابطة .

وقد أشارت نتائج هذه الدراسة بعد شهر من المتابعة إلى أن المجموعتين التجريبيتين زاد مفهوم الذات لديها . وقد تحسن سلوك الفصل لديها

وإن كانت المجموعة التي تلقت المادة المكتوبة ذات المعنى قد زادت قدرتها على استدعاء المادة بدرجة أكبر من المجموعة التي تلقت التدريب على هيئة مادة مكتوبة مجردة .

(Throught Keithes, Dobson, 1988, PR 183 , 184)

(٦) دراسة برون - وين - ميدنس ١٩٨٥ : Brown, Wynn & medeniss

وفي تلك الدراسة تم مقارنة أثر استخدام كل من العلاج الدوائي والتدخل السلوكي المعرفي في تعديل مشكلات التعلم لدى الأطفال مضطربي الانتباه وقد استغرق تطبيق البرنامج ثلاثة أشهر . أشارت نتائج تلك الدراسة إلى حدوث تحسن لدى هؤلاء الأطفال في كل من التحصيل الأكاديمي وفي مهارات المنافسة وأيضاً المقاييس الخاصة بالانتباه .

(Thoug Mildred A. O'Brien, 1986, P. 282)

(٧) دراسة كاربي - إدوارد أرون ١٩٨٤ : Karby & Edward Aron

وتهدف هذه الدراسة إلى استخدام العلاج السلوكي المعرفي في تعديل كل من السلوك واسلوب التعلم لدى فئة الأطفال مضطربي الانتباه وتكونت العينة في تلك الدراسة من ثلاثة عشر طفلاً لديهم اضطراب في الانتباه كعينة تجريبية ثم تقسيمهم إلى مجموعتين .
١ - المجموعة الأولى تلقت ثماني جلسات متعاقبة وتتكون من ستة أطفال .
٢ - المجموعة الثانية تلقت الجلسات متفرقة وعددهم سبعة .
٣ - المجموعة الضابطة عددها سبعة أطفال .

وتتراوح أعمار أطفال العينة بين (٦ - ١٢ سنة) وتم تحديد هؤلاء الأطفال بناءً على كل من تقديرات الآباء والمدرسين وقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى أن المجموعة التي تلقت الجلسات متعاقبة قد تحسن لديها السلوك واسلوب التعلم عند مقارنتها بالمجموعات التي تلقت الجلسات متفرقة وأن كلا المجموعتين التجريبيتين كان أداءهم أفضل من المجموعة الضابطة .

(٨) دراسة كازندار ١٩٨٦ : Kazendar

وتهدف تلك الدراسة إلى معرفة أثر العلاج السلوكي المعرفي على كل من مهارات التعلم ، التحصيل الأكاديمي ، وتم تطبيق البرنامج على الأطفال في مرحلة التعليم الابتدائي وكان ذلك في كل من (المدرسة - المنزل) وتكونت عينة الدراسة من عشرين طفلاً لديهم اضطراب في الانتباه وتم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات :

١ - المجموعة الأولى تتلقى برنامج التدريب ويتبع بالتعزيز .

٢ - المجموعة الثانية وتتلقى برنامج التدريب ولا يتبع بالتعزيز .

٣ - مجموعة ضابطة (لا تتلقى البرنامج) .

وقد تم متابعة أفراد العينة على ثلاثة مراحل :

١ - بعد البرنامج مباشرة .

٢ - بعد فترة وجيزة من تطبيق البرنامج .

٣ - بعد ثلاث شهور من تطبيق البرنامج .

وقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين الأولى والثانية ووجود فروق بسيطة بين المجموعتين التجريبيتين وبين المجموعة الضابطة .

(٩) دراسة سوليفان - كاترين أرو ١٩٨٨ :

وتهدف هذه الدراسة إلى استخدام التدخل السلوكي المعرفي في تعديل وخفض الاندفاعية وتحسين استراتيجيات حل المشكلات لدى فئة الأطفال مضطربي الانتباه وتراوحت أعمار عينة الدراسة بين (٨ - ١٢ سنة) وكان عددها خمسة وأربعين طفلاً وقد اشتمل التدريب على كل من تكتيك (التعليم الذاتي ، التقويم الذاتي ، التعزيز الذاتي ، لعب الدور) وكانت مدة الجلسة (ثلاثين دقيقة) وقد قدم المدرسون تقارير عن الأطفال (قبل الاختبار ، بعد الاختبار ، بعد فترة متابعة استمرت أربعة شهور) وتم ملاحظة هؤلاء الأطفال بناءً على الاختبارات الآتية

- ١ - اختبار مضاهاة الأشكال .

٢ - قوائم تقدير الذات .

٣ - اختبار الحساب .

وتم مقارنة أداء المجموعة التي تلقت البرنامج مع أداء المجموعة التي لم تتلق البرنامج على تلك الاختبارات وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تحسن في الأداء على اختبار مضاهاة الأشكال وظهر ذلك في تناقص عدد الأخطاء .

(١٠) دراسة كولر - سكوت جيفري ١٩٨٩ :

وتهدف تلك الدراسة إلى استخدام التعديل السلوكي المعرفي في تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربي الانتباه وذلك من خلال تدريب الآباء على هذا البرنامج . وتكونت العينة من خمسة وثلاثين طفلاً لديهم اضطراب في الانتباه ويعانون من الاندفاعية - عدم القدرة على الانتباه ، القلق الحركي وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات هي :

١ - مجموعة آباء تلقوا التدريب من أجل تعديل خصائص أبنائهم .

٢ - مجموعة آباء لم تتلق التدريب واعتمدت على نفسها في إصدار التعليمات .

٣ - مجموعة ضابطة (لم تتلق أى شئ) .

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين المجموعات الثلاثة .

(١١) دراسة آشور - ميخائيل ١٩٨٩ :

وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر التدريب على التعليم الذاتى Self - Instruction كأحد تكتيكات التدخل السلوكى المعرفى فى تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى الانتباه وتكونت العينة من ثلاثين طفلاً لديهم اضطراب فى الانتباه تم اختيارهم بواسطة مدرسى الفصول وقسمت العينة إلى مجموعتين عدد كل مجموعة خمسة عشر طفلاً وقد تلقت كل من المجموعتين التدريب على التعليم الذاتى مع الاختلاف فى عدد وترتيب الجلسات .

١ - المجموعة الأولى : تلقت الجلسات بواقع جلستين فى الأسبوع لمدة أربعة أسابيع .

٢ - المجموعة الثانية : تلقت الجلسات بواقع جلستين لمدة ثمانية أسابيع .

وقد إشتمل التدريب على :

١ - التدريب على الاستماع المتلشى Faded rehearsal

٢ - الاكتشاف المباشر Directed discovery

وقد إعتد فى (مقاييس متابعة) هؤلاء الأطفال على تقديرات المدرسين لسلوك الأطفال أثناء اليوم الدراسى ، الواجب المنزلى ، دقة العمل أثناء الجلسات وقد أشارت النتائج إلى حدوث تغير واضح على مقاييس تقدير السلوك واشتمل ذلك على الانتباه ، المهارات الاجتماعية وقد أشارت النتائج أيضاً خلال فترة متابعة استمرت ٢٢ إسبوعاً إلى فعالية استخدام التعليم الذاتى كأسلوب من أساليب التدخل السلوكى المعرفى فى تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى الانتباه .

(١٢) دراسة دورى - سيليا ١٩٩١ :

وتهدف إلى معرفة أثر استخدام تكتيك التعليم الذاتى كأحد تكتيكات العلاج السلوكى المعرفى فى تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى الانتباه وتكونت العينة فى تلك الدراسة من أربعة أطفال لديهم اضطراب فى الانتباه وقد تم تشخيص هؤلاء الأطفال باستخدام قوائم تقدير السلوك لكونر لتشخيص الاضطراب فى الانتباه ، وقوائم تقدير السلوك لتشخيص العدوانية وقد تم تطبيق هذا البرنامج لمدة ثلاثين يوماً متعاقبة وقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى فعالية هذا النوع من التدخل وظهر ذلك من خلال قوائم تقدير السلوك للأطفال .

(١٣) دراسة هارود - إبيكوف ١٩٩١ :

وتهدف تلك الدراسة إلى معرفة أثر استخدام التدخل المعرفى فى تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى الانتباه وتكونت العينة فى تلك الدراسة من سبعة وسبعين طفلاً تم اختيارهم

بناء على مقياس تقدير سلوك الطفل لكونر . وتم في تلك الدراسة استخدام استراتيجية التعليم الذاتي Self - Instruction في تعديل كل من :

- ١ - الاستجابة الاندفاعية .
- ٢ - استراتيجية المساهمة .
- ٣ - القدرة على التصنيف .

وفي هذا البرنامج تم التركيز على :

- أ - إضعاف السلوك الخاطي الذي يصدر عن الأطفال .
- ب - تنمية المهارات والخبرات الناجمة .

وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى زيادة التحسن في الأداء وفي قدرة الأطفال على المساهمة والتصنيف وأدى ذلك إلى حدوث تحسن في الذاكرة .

(١٤) دراسة جوزيف - تريزا ١٩٩١ :

وتهدف تلك الدراسة إلى التعرف على فعالية استخدام العلاج السلوكي المعرفي في تعديل خصائص الأطفال سبب التوافق وخاصة الأطفال مضطربي الانتباه وتكونت العينة في تلك الدراسة من ستة وخمسين طفلاً تم تحديدهم بواسطة الدليل التشخيصي الكليكي DSM III واختبار مضاهاة الأشكال وقد تم استخدام تكنيك التوجيه الذاتي - لعب الدور مع المجموعة الأولى وعددها (٥٦ طفلاً) والمجموعة الثانية تكونت من ٤٦ طفلاً لديهم اضطراب انتباه تم استخدام عقار Placebo وذلك للمقارنة بين استخدام العقاقير واستخدام العلاج السلوكي المعرفي .. وقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى فعالية استخدام التدخل السلوكي المعرفي في تعديل خصائص الأطفال مضطربي الانتباه .

(١٥) دراسة سيدنى - سينتال ١٩٩٤ :

وتهدف تلك الدراسة إلى تعديل القدرة الحسابية والقدرة على القراءة والفهم لدى الأطفال مضطربي الانتباه . وتكونت العينة من ١٠٧ طفل لديهم اضطراب في الانتباه تتراوح أعمارهم بين ٤ شهور - ٧ سنوات ومن ٥ شهور - ١٤ سنة وقد تم تدريب الأطفال في هذا البرنامج على كل من :

- ١ - القراءة .
- ٢ - حل المشاكل الحسابية
- ٣ - التقييم الذاتي .

وتم تقييم الأطفال في تلك الدراسة أيضا من خلال ثلاث مقاييس سلوكية يتطلب الأداء عليها السرعة والدقة .

واشتمل التدريب في هذا البرنامج على ثلاث مهام هي :

١ - التدريب تذكر الكلمات والأرقام :

واشتمل التدريب على قوائم تشتمل على مجموعة من الكلمات تبدأ تدريجيا بكلمة ، ثم كلمتين وهكذا .

وأيضا قوائم تشتمل على أرقام سلسلة تبدأ برقم واحد وتتدرج حتى تسع أرقام .

٢ - التدريب على القراءة :

وفيها يتم إعطاء الطفل قصة يقوم الطفل بقراءتها بصوت مرتفع أمام المدرب .

٣ - حساب الزمن :

ويتم التدريب من خلال مجموعة من المشكلات (المسائل) الحسابية التي تعطى للطفل ويطلب من الطفل أن يحسب لنفسه الزمن أثناء حل المسألة وكانت المدة لكل مسألة (٤ دقائق) .
والمقاييس السلوكية المستخدمة في تلك الدراسة :

Head movement

١ - تحريك الرأس أثناء التدريب

Bottom movements

٢ - تحريك القدم أثناء التدريب

Vocalization

٣ - التعبير بالكلمات

وقد قام المدرب أثناء الجلسات على تقييم الأطفال لأنفسهم أثناء الأداء بالإضافة إلى تقييمه هو لأنفسهم . وقد أشارت النتائج إلى حدوث تحسن بسيط في كل من القدرة على القراءة والقدرة الحسابية لدى هؤلاء الأطفال . وأيضا أشارت إلى أن هؤلاء الأطفال مازالوا يحتاجون إلى كثير من البرامج التي تهتم بتعديل ما يعانون منه من مشكلات سواء كانت مشكلات سلوكية أم معرفية .

وفي دراسة حالة لكاندال على طفل يدعى جاسون لديه ٩ سنوات في الصف الرابع الابتدائي ويعاني من اضطراب الانتباه وفرط النشاط وأيضا يعاني من الأسلوب الاندفاعي وكان نتيجة لذلك الوقوع في العديد من الأخطاء في كل من المنزل والمدرسة سواء في إتباع التعليمات أو الاختبارات التي قدمها الباحث له . كما أن الطفل كان يعاني العدوانية الشديدة تجاه الأقران أثناء اللعب معهم . كما أظهرت الاختبارات أيضا أن هذا الطفل منخفض عن المتوسط في الوظائف العقلية العامة كما أنه منخفض في الأداء علي الاختبارات الفرعية لذلك (مقياس وكسلر) .

وقد قام الباحث بتدريب الطفل على تكتيك التعلم الذاتي من خلال مواقف اللعب مع الأقران ومهام نفسية وتربوية مرتبطة بالسلوكيات المراد تعديلها وكان التدريب لا يشتمل على معنى التعلم الذاتي ولكن يشتمل على معلومات خاصة بأنواع الألعاب والنشاطات وخاصة مواقف اللعب والنشاطات التنافسية وشمل التدريب كل من الطفل ومدرسه .

مثلا استخدم الباحث (لعبة الهوكي الثلجي) وبدأ الباحث بعد ذلك ينتقل إلى التدريبات الخاصة بالمشكلات الاجتماعية والمواد الأكاديمية

وقد أظهرت تقارير مدرسه أن هناك تحسناً سلوكياً وأكاديمياً لدى الطفل كما انخفض سلوك فرط النشاط كما أظهرت الملاحظة أن الطفل يتحدث إلى نفسه بهدوء أثناء حل المسائل الحسابية كما أظهر تحسن في السلوك الاندفاعي وقد ظهر ذلك في تقديرات الطفل على قائمة الملاحظة الكلينية DSM III .

ودراسة كل من كاندل وبارسويل ١٩٨٢ Kendall & Braswell وفي هذه الدراسة استخدم الباحثان كل من العلاج السلوكي ويتضمن (النمذجة) عن طريق نسخ النموذج واشتمل على تأدية النموذج للسلوك المراد تغييره في أفراد العينة وأيضاً استخدم العلاج السلوكي المعرفي في علاج السلوك الاندفاعي لدى الأطفال مضطربي الانتباه وتكونت العينة في تلك الدراسة من ١٢ طفلاً وقسمت إلى ثلاث مجموعات

- مجموعة تلقت علاجاً سلوكياً معرفياً .
- مجموعة تلقت علاجاً سلوكياً فقط (النمذجة) .
- مجموعة ضابطة لم تتلق شيئاً .

وكانت الجلسات في كلا البرنامجين متعاقبة .

وقد أظهرت النتائج وجود تحسن في الأداء على الاختبارات ومن خلال تقديرات المدرسين في كلا المجموعتين التجريبيتين عند مقارنتهم بالضابطة وذلك في زمن الاستجابة على مقاييس الاندفاعية .

ولكن المجموعات الثلاثة أظهرت تحسن في عدد الأخطاء . وقد أظهرت النتائج أيضاً تحسن في التحصيل لدى مجموعة العلاج السلوكي المعرفي عند مقارنتها بالمجموعة التي تلقت علاجاً سلوكياً فقط

(Thaugh Keith & Dobson, 1988, P. 185)

بعد استعراض الدراسات التي إستخدمت التدخل السلوكي المعرفي في تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربي الإنتباه وجد أن هذه الدراسات محور اهتمامها الطفل حيث يكون للطفل دور في البرنامج وذلك من خلال تعليمه وفهم المشكلة التي يمر بها ومناقشته فيها ووضعه في حل (من وجهة نظر) لتلك المشكلة وكيفية التغلب عليها من وجهه ثم تدريب الطفل على تقييم أداؤه خلال التدريبات وأثناء الجلسات ومكافئته ذاته عن كل عمل صحيح يؤديه وهذا ماأشارت إليه دراسة كل من كويلاند - باركلي ١٩٨٠ ووهلن -ولكر - هاينشو ١٩٨٤ وكذلك أشارت إلى أن هذا النوع من التدخل يساعد الطفل على بناء ثقته بنفسه ويجعله إيجابياً وليس سلبياً وذلك نتيجة مشاركته مشاركة فعلية في الجلسات .

كما أثبتت دراسات عديدة فعالية هذا التدخل عند مقارنته باستخدام العلاج الدوائي منها دراسة برون -وين - ميدنس ١٩٨٥ ، دراسة جوزيف وثرير ١٩٩١ حيث أشارت إلى أن هذا النوع من التدخل له فعالية مؤكدة في تعديل سلوك الأطفال الذين يعانون من مشكلات وخاصة الأطفال الذين لديهم اضطراب في الإنتباه عند مقارنته بالعلاج الدوائي لما له من آثار جانبية تؤثر

على صحة الطفل .
كما أن آثار التعديل الناتج عن العلاج الدوائي يزول بمنع العقار عن الطفل بينما العلاج السلوكي المعرفي يتم من خلاله تعديل في شخصية الطفل نفسه من خلال تفاعله خلال لسات وبذلك يكون أكثر فعالية .

ثالثاً ، دراسات استخدمت التعلم بالملاحظة (النمذجة) في تعديل خصائص الأطفال مضطربي الانتباه ،

(١) دراسة تشيرمان - دافيز ١٩٨٦ :

وتهدف هذه الدراسة إلى الانتباه لدى الأطفال مضطربي الانتباه من خلال النمذجة السمعية والبصرية . وقامت الدراسة على عينة تتراوح أعمارهم (٨ - ١١ سنة) حيث يتم تدريبهم على كيفية الانتباه وإعادة الانتباه السمعى وفى التجربة الأولى كان يطلب من الأطفال الاستماع إلى مجموعة من القوائم بانتباه بأذن واحدة ثم يعاد سماع نفس القائمة بالأذن الأخرى أما بالنسبة للانتباه البصرى كان يتم تدريب الأطفال من خلال التركيز على مركز أشعة الكاثود في المعدل . وقد أشارت النتائج إلى تحسن قدرة الأطفال على الانتباه .

(٢) دراسة دورثى - ديبورا أن ١٩٨٩ :

وتهدف تلك الدراسة إلى المساهمة في تعديل أداء الأطفال مضطربي الانتباه باستخدام أساليب مساهمة مختلفة وقد تم استخدام العلاج بالنموذج وذلك لتعديل المشكلات الأكاديمية وأيضا معرفة دور المساهمة في تعديل تلك المشكلات وتكونت تلك الدراسة من ٤٤ طفل لديهم اضطراب في الانتباه وقد قسمت العينة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة وفى التدريب تم تدريب النماذج على كيفية تكميل المسائل الحسابية . وبعض الإستبيانات الخاصة بالتحصيل وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين مجموعتي الدراسة فى الأداء على الاختبارات المستخدمة .

(٣) دراسة ولتر - ميشيل ١٩٩٠ :

وتهدف تلك الدراسة إلى تعديل خصائص الأطفال مضطربي الانتباه عن طريق النمذجة (باستخدام شريط الفيديو) وأجريت الدراسة على عينة من الأطفال مضطربي الإنتباه تتراوح أعمارهم بين (٩ - ١٠ سنوات) وقد تم تشخيص هؤلاء الأطفال عن طريق ملاحظة الآباء والمدرسين . وفى هذه الدراسة يتم عرض السلوك المراد تعديله باستخدام نماذج عن طريق شريط الفيديو وذلك فى الفصل الدراسى ويعطى للطفل واجب منزلى مطابقاً للتعليمات التى توجد فى الشريط ويتم عرض الشريط لمدة تتراوح بين (٢ - ٥ دقائق) يوميا لمدة سبعة أيام وقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى حدوث تعديل فى سلوك هؤلاء الأطفال .

مما سبق يتضح أن الدراسات التي استخدمت النمذجة كأسلوب في تعديل خصائص الأطفال مضطربي الانتباه قليلة وجاءت نتائجها متضاربة وغير مؤكدة لفاعليتها في حل مشكلات هؤلاء الأطفال ومن الدراسات التي أكدت فعالية هذا الأسلوب هي دراسة ولتر دورف ١٩٩٠ في حين أكدت معظم الدراسات التي استخدمت العلاج السلوكي المعرفي إلى فعاليته حيث يتم في هذا العلاج التأكيد على تحليل بيئة الفرد ومشاركة الطفل مشاركة إيجابية في البرنامج مما يؤدي إلى نتائج إيجابية .

الفصل الرابع

التشخيص والعلاج

الفصل الرابع التشخيص والعلاج

إشتملت عينة الدراسة على مجموعة من تلاميذ المرحلة الابتدائية الموجودة في مدارس مدينة طنطا وعددهم ثلاث مدارس من المدارس التابعة لإدارة طنطا التعليمية وهذه المدارس هي :

- ١ - مدرسة عمر بن الخطاب .
- ٢ - مدرسة التربية الإسلامية .
- ٣ - مدرسة الأزهار .

وقد روعي عند اختيار العينة عدد من القواعد أهمها .

- ١ - أن تكون العينة ممثلة للمجتمع الأصلي
- ٢ - إستبعاد التلاميذ الذين لديهم عاهات مثل الشلل أو ضعف السمع والبصر
- ٣ - أن يكون التلاميذ من أسر مستقرة إجتماعياً وغير متصدعة نتيجة لإنفصال الأب والأم أو موت أحدهما أو كلاهما .

وقد قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين :

- ١ - العينة الاستطلاعية .
- ٢ - العينة التجريبية .

أولاً : عينة الدراسة الإستطلاعية .

وتكونت من خمسة عشر طفالاً لديهم إضطراب في الإنتباه في الصف الرابع والخامس الابتدائي وقد قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات حسب الجدول التالي .

مسلل	المجموعه	العدد
١ -	المجموعه الاستطلاعيه الأولى التي بلغت برنامج لتعديل السلوكى المعرفى	عدها ٥ أطفال (٣ ذكور ، ٢ إناث)
٢ -	المجموعه الاستطلاعيه الثانيه التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظه (النموذج)	عدها ٥ أطفال (٣ ذكور ، ٢ إناث)
٣ -	المجموعه الإستطلاعيه الثالثه التي لم تتلقى أى برنامج (الضابط)	عدها ٥ أطفال (٣ ذكور ، ٢ إناث)

جدول رقم (١) يوضح مجموعات العينة الإستطلاعية وعددها

(٢) عينة الدراسة التجريبية ،

وتكونت من (٣٠) ثلاثين طفلاً لديهم إضطراب في الإنتباه وقد تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات كما هو موضح بالجدول رقم (٢)

مستل	المجموعة	العدد
١ -	المجموعة التجريبية الأولى التي تلقت برنامج التعديل السلوكي المعرفي .	عدد ١٠ أطفال (٦ ذكور ، ٤ إناث)
٢ -	المجموعة التجريبية الثانية التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة)	عدد ١٠ أطفال (٦ ذكور ، ٤ إناث)
٣ -	المجموعة الثالثة التي لم تتلق أى برنامج (الضابطة)	عدد ١٠ أطفال (٦ ذكور ، ٤ إناث)

وتتراوح أعمار أفراد العينة الإستطلاعية التجريبية بين (٩ شهور - ٨ سنوات إلى ٨ شهور - ١٢ سنة) وقد تمت المجانسة بين أفراد العينة فى كل من السن والصف الدراسى والجنس .

مبررات إختيار العينة ،

وقد تم إختيار أطفال العينة فى هذا السن وهو من (٩ شهور - ٨ سنوات إلى ١٢ سنة) لسببين هما :

- (١) فى هذا السن يكون المدرس قد تعرف على تلاميذه بالقدر الكافى وميز سلوكهم حيث يعتمد فى إختيار الأطفال على المدرس من خلال قوائم الملاحظة .
- (٢) حتى تستطيع الباحثة التعامل معهم بسهولة عند تطبيق المقاييس الأدائية والبرامج الخاصة بالدراسة .

(٣) الادوات المستخدمة فى الدراسة ،

(١) الدليل التشخيص الإحصائى الاكلينيكي DSM. III (ملحق رقم ١)

Diagnostic and cotatistical manual of mental disorder

وهو دليل شامل يختص بتشخيص الاضطرابات العقلية والذي نشرته الرابطة الأمريكية

للطب النفسى (APA) ١٩٨٠ والدليل واسع الانتشار بين المشتغلين فى مجال الصحة العقلية

كما يستخدم في العيادات النفسية ويحتوي بطابعته المختلفة على تصنيفات شاملة للاضطراب
البيكاتري فيميساعد على تشخيص تلك الاضطرابات وقد تم إدخال إضافات عديدة على
طبعاته الأولى والثانية كما حدثت تعديلات في الجزء الخاص باضطرابات الأطفال ووضعت تلك
الاضطرابات في عدة مجموعات منها السلوكية والانفعالية .

(Harry, Mumsinger, 1983, P. 382)

وأيضاً الاضطرابات العقلية ووضع الجزء الخاص باضطراب الانتباه في قائمة يمكن أن
يستخدمها المدرس وأولياء الأمور وقد أعد هذه القائمة بلهام ١٩٨١ وآخرون Belham et al في
صورة مقياس رباعي .

قليلاً = ١

لا يوجد = صفر

كثير جداً = ٣

أحياناً = ٢

والقائمة تتكون من ٢٢ عبارة تتوزع هذه العبارات إلى أربع أبعاد فرعية هي :

١ - عدم القدره على الانتباه .

٢ - فرط النشاط .

٣ - الاندفاعيه .

٤ - التفاعل مع الاقران .

(American Psychiatric Association, 1980, P. 45)

وقد أعد هذه القائمة العربية السيد السماووني وقد إستخدمها في دراسة ١٩٩٠ وقد
قام بحساب ثبات تلك القائمة بطريقة إعادة التطبيق وكانت الدرجات على الترتيب هي ٨٧٤ر ،
٨٧٩ر ، ٨٩١ر ، ٧٣٥ر وقد قامت الباحثة في دراسة سابقة للماجستير ١٩٩٢ بحساب ثبات
وصدق هذه القائمة . حيث تم حساب الثبات عن طريق إعادة التطبيق على ٢٥ طفل من مرحلة
التعليم الأساسي بعد ٢١ يوماً من التطبيق الأول وكانت معاملات الثبات بالترتيب كالتالي
٨٦٥ر ، ٨٦٥ر ، ٨٤٦ر ، ٨٠٥ر .

أما الصدق . فقد تم حسابه بإيجاد معاملات الارتباط بين تقديرات المدرسين على
مقياس تقدير سلوك الطفل لكونر وبين تقديراتهم على ذلك القائمة كما هو موضح بالجدول
رقم (٣) .

إضطراب الإنتباه			
التفاعل مع الأقران			١
الاندفاعية		١	١٣ر
فرط النشاط	١	٤٩ر	٥٠ر
	١	٤٢ر	٨٢ر

جدول رقم (٣)

يوضح معاملات الارتباط بين أبعاد الدليل التشخيصي الكلينيكي وبعضها

حيث يتضح من الجدول السابق مايتى :

- عند إيجاد معاملات الارتباط بين أبعاد الدليل التشخيصي الكلينيكي وبعضها على عينة عددها ١٣٥ طفل في مرحلة التعليم الأساسي وجد أن هناك ارتباطاً بين كل من ٠.١ .
- " إضطراب الانتباه وفرط النشاط حيث بلغت قيمة معاملات الارتباط ٨٢ر ، ٥٠ر وهي داله عند ٠.١ .
- وجود ارتباط بين التفاعل مع الأقران والاندفاعية وفرط النشاط حيث بلغت قيمة معامل الارتباط على الترتيب ٤٩ر ، ٤٢ر وهي داله عند ٠.١ .
- وجود ارتباط بين الاندفاعية وفرط النشاط حيث بلغت قيمة معامل الارتباط ٥٠ر وتلك القيمة داله عند مستوى ٠.٥ .

(٢) قائمة تقدير سلوك الطفل لكونر

تعد قائمة كونر من أكثر المقاييس شيوعاً واستخداماً في معظم البحوث وتعتمد أساساً على تقدير المدارس لسلوك الطفل .

** وصف القائمة ،

تتكون من القائمة من ٣٩ عبارة وهو مقياس رباعى بترج من (صفر -٣)

وتتوزع درجات المقياس إلى فئات نوعيه هي :

- ١ - السلوك داخل حجرة الدراسة .
- ٢ - المشاركة في نشاط الجماعة .

٣ - الإلتجاه نحو نوى السلطة .

وقد استخدمت درجات تلك الفئات الفرعية في دراسات كثيرة منها دراسة كونر وتيلور ١٩٨٢ ، Conner & Taylor كما أجرى كونر تحليلاً عاملياً لدرجات ١٠٣ تلميذ من تلاميذ المدرسة الابتدائية (٨٢ ذكور ، ٢١ إناث ، كما قام أيضاً كل من إسبراجو ، ديري بإجراء تحليل عاملي لدرجات (٢٩١) تلميذ وتم الحصول على العوامل الآتية .

١ - العدوانية . ٢ - القلق .

٣ - اضطراب الإنتباه .

٤ - فرط النشاط . ٥ - الإجتماعية .

وقد قام السيد السماذوني ١٩٩٠ بإعداد تلك القائمة للعربية وقام بحساب ثباتها بطريقة إعادة التطبيق حيث بلغت قيمة معاملات الثبات للفئات الثلاثة الفرعية بعد التصحيح ٨٢٤ر ، ٧٦٥ر ، ٨١٨ر ، كما بلغت قيمة معاملات الثبات للعوامل السابقة بعد التصحيح على الترتيب ٧٧٣ر ، ٥٦٠ر ، ٨٦٤ر ، ٧٩١ر ، ٦٨١ر وقد قامت الباحثة أيضاً بحساب معاملات الثبات لتلك القائمة بطريقة إعادة التطبيق على عينة من أطفال المدرسة الابتدائية عددها ٢٥ طفلاً وذلك بعد ٢١ يوماً من التطبيق الأول حيث كانت النتائج كالآتي :

١ - قيمة معاملات الارتباط للفئات الفرعية الثلاثة بعد التصحيح على الترتيب كالآتي ٨٢٧ر ، ٧١٣ر ، ٦٩٤ر .

٢ - معاملات الارتباط للعوامل الخمس السابقة على الترتيب هي ٩١٤ر ، ٨٤٠ر ، ٨٦٨ر ، ٨٥٤ر ، ٨٤٢ر .

أما بالنسبة للصدق فقد قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجات ٢٥ طفلاً على الأبعاد الفرعية لقائمة الملاحظة السلوكية وبين درجاتهم على الأبعاد الخمس لقائمة كونر كما هو موضح بالجدول رقم (٤)

الأبعاد الفرعية لقائمة DSM. III	عدم القدرة على الإنباه	فرط النشاط	الإنذافية	التفاعل مع الأقران
الأبعاد الفرعية لقائمة كوني				
عدم القدرة على الإنباه	٩.٢	٦٦٩	٦٨١	٢٥٢
فرط النشاط	١٦	٥١	٣٤٨	٨٢
العوانية	٧٢٤	٨٢٢	٣٠٥	٢٢٦
القلق	٧١٨	٣٦٨	٥٠٨	٣٣٠
الإجتماعية	٥٤	٦٢	٢٨٨	٤٦٩

جدول رقم (٤)

يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأطفال على قائمه DSM-III وبين درجاتهم على قائمه كوني

- وقد قامت الباحثة بإيجاد معاملات الإنباط في دراسة عام ١٩٩٢ بين أبعاد قائمه تقدير سلوك الطفل لكونر كما هو موضح بالجدول رقم (٥)

السلوك داخل حجرة الدراسة

١	المشاركه في نشاط الجماعه	١	المشاركه في نشاط الجماعه	١	إتجاه الطفل نحو نوى السلطه	١	إضطراب الإنباه	١	فرط النشاط	١	العوانيه	١	القلق	١	الإجتماعيه
٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠
٥٧	٥٧	٥٧	٥٧	٥٧	٥٧	٥٧	٥٧	٥٧	٥٧	٥٧	٥٧	٥٧	٥٧	٥٧	٥٧
٤٢	٤٢	٤٢	٤٢	٤٢	٤٢	٤٢	٤٢	٤٢	٤٢	٤٢	٤٢	٤٢	٤٢	٤٢	٤٢
٧٢	٧٢	٧٢	٧٢	٧٢	٧٢	٧٢	٧٢	٧٢	٧٢	٧٢	٧٢	٧٢	٧٢	٧٢	٧٢
٧٣	٧٣	٧٣	٧٣	٧٣	٧٣	٧٣	٧٣	٧٣	٧٣	٧٣	٧٣	٧٣	٧٣	٧٣	٧٣
١٧	١٧	١٧	١٧	١٧	١٧	١٧	١٧	١٧	١٧	١٧	١٧	١٧	١٧	١٧	١٧
٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠
٥٣	٥٣	٥٣	٥٣	٥٣	٥٣	٥٣	٥٣	٥٣	٥٣	٥٣	٥٣	٥٣	٥٣	٥٣	٥٣

جدول رقم (٥)

يوضح معاملات الإرتباط بين أبعاد قائمه تقدير سلوك الطفل لكونر

ويتضح من الجدول السابق .

وجود ارتباط بين السلوك داخل حجرة الدراسة وبين كل من المشاركة في نشاط الجماعة ، وإتجاه الطفل نحو نوى السلطة ، اضطراب الإنتباه ، فرط النشاط ، والقلق والقيم داله عند مستوى ٠.١ كما هو موضح بالجدول .

- عدم وجود ارتباط بين السلوك داخل حجرة الدراسة والإجتماعية .
- وجود إرتباط بين المشاركة في نشاط الجماعة وبين كل من إتجاه الطفل نحو نوى السلطة واضطراب الإنتباه ، فرط النشاط ، العدوانية والقيم داله عند مستوى ٠.١ .
- وجود إرتباط بين إتجاه الطفل نحو نوى السلطة وبين كل من اضطراب الإنتباه وفرط النشاط ، والعدوانية والقيم داله عند مستوى ٠.١ ويوجد ارتباط بين إتجاه الطفل نحو نوى السلطة والقيمة داله عند مستوى ٠.٥ .
- وجود ارتباط بين الاضطراب في الانتباه وبين كل من فرط النشاط والعدوانية والقلق حيث قيم معامل الارتباط على الترتيب ٧٥ ، ٢٩ ، ١٧ والأولي والثانية داله عند مستوى ٠.١ أما الثالثة فهي داله عند مستوى ٠.٥
- وجود ارتباط بين فرط النشاط والعدوانية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط ٦١ وتلك القيمة داله عند مستوى ٠.١ .
- عدم وجود ارتباط بين فرط النشاط والقلق والاجتماعية .
- وجود ارتباط بين القلق والاجتماعية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط ٢٩ وتلك القيمة داله عند مستوى ٠.١ .
- وقد إستخدمت كل من قائمة الملاحظة DSM- III وقائمة تقدير سلوك الطفل لكونر عديد من الدراسات حيث أثبتت هذه الدراسات فعالية هاتين القائمتين في التعرف على الأطفال مضطربي الإنتباه سواء من خلال المدرس في الفصل أو الآباء في المنزل . ومن هذه الدراسات دراسة صمويل ١٩٧٨ Sumelius ودراسة روبرت - زيجر ونورمان ١٩٨٢ Robert Zagar & Norman ودراسة كارلسون - كانيلي ١٩٨٤ Carlson- Cary ودراسة رونالد - برون ١٩٨٦ Ronald - Brown ودراسة تورنسكي - كنس ج - رونالد سوزان ١٩٨٦ Ronald & Susan & Kenneth Tornowski ودراسة جوزيف بدرمان ١٩٨٧ Joseph-Biederman ودراسة كل من ديفيد - بوهلن David & Bohline واشبروك - ريتشارد ماكبريد ١٩٨٥ Ashbrook-Richard Machrid ودراسة سكاب -

١ - ثانياً - الإختبارات الأدائية ، إختبار وكسلر (ملحق رقم ٢)

يعد إختبار وكسلر إمتداداً لإختبار وكسلر بليفو لذكاء الراشدين وقد قام كل من عماد الدين إسماعيل ، ولويس كامل مليكه عام ١٩٥٦ بأعداد مواد الإختبار باللغة العربية بعد إدخال التعديلات التي يتطلبها الإختلاف بين البيئتين العربية والأمريكية كما أعدا نماذج التصحيح لثلاث إختبارات هي الفهم العام ، المتشابهات ، والمفردات من واقع إستجابات مجموعة من الأطفال .

** وصف الإختبار ،

يتكون الإختبار من ١٢ إختبار فرعى منقسمين إلى قسمين هما

(أ) الإختبارات اللفظية

وتنقسم إلى ٦ إختبارات فرعية هي :

- ١ - المعلومات .
- ٢ - الفهم العام .
- ٣ - الحساب .
- ٤ - المتشابهات .
- ٥ - المفردات .
- ٦ - إعادة الأرقام .

(ب) الإختبارات العملية

وتنقسم إلى ٦ إختبارات فرعية هي :

- ١ - تكميل الصور
- ٢ - ترتيب الصور .
- ٣ - رسوم المكعبات
- ٤ - تجميع الأشياء .
- ٥ - الشفرة
- ٦ - المتاهات

وتكشف البحوث التي أجريت على هذا الإختبار عن معاملات مرتفعة للمقاييس الثلاثة (الكلى - اللفظي - العملى) فى الفئات العمرية المختلفة إلا أنها تتخفص نسبياً للإختبارات الفرعية حيث وجدت معاملات الثبات على ٦٠ طغلاً تتراوح بين ٧٤ ، ٧٧ مقابل ٧٨ لمقياس بينيه . كما تشير عدد من الدراسات إلى صدق المقياس كما وجدت معاملات الارتباط مرتفعة نسبياً بين درجات المقياس ودرجات التحصيل .

(لويس مليكه ، ١٩٨٠ ، ص ٢٠٧ ، ٢٠٩)

وقد قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين الدرجات الخام والدرجة المعيارية

لاختبار وكسلر على ٣٠ طفلاً فوجدت معاملات الارتباط عالية وتراوح بين ٩٩٩ر ، ٢٢١ كما هو موضح بالجدول رقم (٦) .

الاختبارات الفرعية لوكسلر	معاملات الارتباط
١ - المعلومات	٨٢٩ر
٢ - الفهم العادى	٨٥٢ر
٣ - الحساب	٩٠٢ر
٤ - المشابهات	٧٥٣ر
٥ - المفردات	٨٠١ر
٦ - إعادة الأرقام	٩٤٧ر
٧ - تكميل الصور	٩٤٠ر
٨ - ترتيب الصور	٦٢١ر
٩ - رسوم المكعبات	٨٤٨ر
١٠ - تجميع الأشياء	٧٨٧ر
١١ - التفرقة	٧٨٧ر
١٢ - انتباهات	٨٢٣ر
١٣ - نسبة الذكاء اللفظى	٩٩٩ر
١٤ - نسبة الذكاء العملى	٩٩٤ر
١٥ - نسبة الذكاء الكلى	٩٦٨ر

وقد أثبت إختبار وكسلر للذكاء فعاليتيه فى التمييز بين الأطفال مضطربى الإنتباه والاطفال العاديين وهذا ما أشارت إليه دراسة جيم - باريس ١٩٩٠ Jim-Parisk حيث استخدم هذا الباحث إختبار وكسلر فى التمييز بين الأطفال العاديين والأطفال الذين لديهم اضطراب فى الانتباه وتكونت العينة فى تلك الدراسة من ٢١ طفلاً لديهم اضطراب فى الإنتباه و ٢٠ طفلاً عاديين وتم مقارنة أداء هاتين المجموعتين (١٢) الاختبار الفرعى لمقياس وكسلر لمعرفة الفرق فى الأداء على الاختبارات للمجموعتين . وقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى أن هناك فرق فى الأداء بين المجموعتين وخاصة فى الأداء على إختبار الحساب . وأيضاً أشار كل من ترافر

وهالن Traver & Hallahan إلى أن الأطفال مضطربى الإنتباه يجدون صعوبة فى الأداء على اختبار الشفرة - واختبار إعادة الأرقام - الحساب وقد أكد ذلك كل من نورث - جونس وسرن (Jem, Parish, 1990, PP29 - 33) . north-Jones & stern

وأيضاً دراسة م . كلمنت - ستيفن سيلفر ١٩٨٩ M. Kelampit & Stephen Silver التى كان الهدف منها استخدام مقياس وكسلر فى تشخيص اضطراب الإنتباه فى وجود متغير العمر - الجنس - المستوى الحضارى (البيئة) ومعرفة توزيع الاضطراب فى الإنتباه السن وتكونت العينة فى تلك الدراسة من ٢٠٠ طفل فى الفترة العمرية من ٦-٥ - ١٦ سنة وفى هذه الدراسة تم تحديد حالتين لتقدير الاضطراب فى الانتباه على هذا المقياس .

(١) وجود ثلاث نقاط أقل من المتوسط على بعض المقاييس الفرعية هى (الحساب إعادة الأرقام - الشفرة) .

(٢) نقطة واحدة أقل من المتوسط على المقاييس الفرعية الانتباهية وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال مضطربى الإنتباه أداءهم منخفض على كل من مقياس (الحساب - إعادة الأرقام - الشفرة) لوكسلر أما بالنسبة للجنس فإن اضطراب الانتباه يكون أكثر لدى الذكور عن الإناث كما أنه يرتبط بمستوى البيئة التى يعيش فيها الفرد وأيضاً من الدراسات التى استخدمت وكسلر فى تشخيص تلك الفئة هى دراسة أوزا - جوزيف بل ١٩٨٠ ، دراسة فرانسيس فرانا ١٩٨٠ ، دراسة روبرت زيجر نورمان ١٩٨٢ ودراسة ديفيد بوهلن ١٩٨٥ .

(٢) إختبار مضاهاة الأشكال : (ملحق رقم ٤)

قام كاجان وزملائه Kagan ١٩٦٥ بوضع هذا الإختبار حيث يتكون من ١٤ مفردة المفردتان الأوليتان للتدريب على الإختبار أما الاثنى عشرة الأخرى فيؤخذ نتائجها الدالة على الإسلوب المعرفى وتتكون كل مفردة من شكل أساسى يقابلها ستة أشكال أخرى مختلفة مع الشكل الأساسى فى تفاصيل دقيقة ما أحد هذه الأشكال يتطبق مع الشكل الأساسى والمطلوب من كل مفحوص أن يحدد فى كل مفردة من المفردات ويحسب له عدد الأخطاء التى يرتكبها فى زمن الاستجابة على كل مفردة باستخدام ساعة إيقاف ولقد قام بنقل هذا الإختبار إلى العربية حمدى الفرماوى كما قام بتقنيته على عينه مختاره من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية تتراوح أعمارهم بين (٥ - ١٢ سنة) من المدارس المصرية وكان ثبات الإختبار بإستخدام معادلة (ألفا كاربناخ) تتراوح بين ٨٩٤ ، ٩٦٤ .

(حمدى الفرماوى ، ١٩٨٧ ، ص٦)

وقد أنتقدت عديد من الدراسات فعالية هذا المقياس فى التمييز بين الأطفال مضطربى الإنتباه والأطفال العاديين منها دراسته أوزاوا - جوزيف بل ١٩٨٠ Ozawa - Joseph Poul دراسة كالسون Carlosn ، راميل ستيفن ١٩٨٥ Rambel - Steven ودراسة كل من روبرت زيجر ونورمان Robert Zagar & Norman ودراسة فرانك - زلكوا ١٩٨٥ Frank Zelko .

(٢) اختبار بندر جشطلت البصرى الحركى : (ملحق رقم ٥)

قامت بوضع هذا الإختبر لورتيا بندر سنه ١٩٣٨ ونشرت تحت عنوان إختبار الجشطلت البصرى الحركى وإستعماله الإكلينيكى . ويعتمد هذا الإختبار على نقل أشكال بسيطه ويتخذ مما يطرأ على خلفية نقل الأشكال (التحريف) وسيله للكشف عن شخصية المفحوص وما لديه من إضطرابات نفسية أو إصابات عضويه فى المخ ويتألف الإختبار من تسع بطاقات يوجد على كل منها شكل هندسى بسيط وينقله المفحوص ولقد إستعانت لوريا بندر بالأشكال البسيطة التى قدمها أصحاب نظريه الجشطلت فى تقديم مادة كينكية جمعتها من تطبيق هذه الأشكال البسيطة على مجموعات من الأطفال العاديين وعلى ضعاف العقول وعلى حالات الإصابة بالمخ .
(مصطفى فهمى ، السيد شميم ، د . ح ، ص ٢ ، ٥)

وقد أثبت عدد من الدراسات فعالية هذا الاختبار فى تشخيص الإضطرابات لدى الأطفال وخاصه إضطراب الإنتباه وإضطرابات السلوك فيها دراسة راند - ومارلين روث ١٩٨٦ Rand, Marelyn Rout حيث أجريت تلك الدراسة على عينة من ٥٦ طفلاً (٤٤ ذكور ، ١٢ إناث) تتراوح أعمارهم بين (٨ سنوات إلى ٨ شهور - ١٠ سنوات وقد أشارت تلك الدراسة إلى فعالية استخدام اختبار بندر جشطلت فى التشخيص .

** وصف الإختبار

يتكون الإختبار من ٩ أشكال بسيطه من الأشكال التى إستخدمها موتهيمر فى دراساته الأولى وسوف تأتى صور الأشكال فى الملاحق ثم تم حساب معامل ثبات الاختبار على عينه تتكون من ٣٠ طفلاً لديهم إضطراب فى الإنتباه بعد ٢٦ يوماً حيث بلغت قيمة معامل الارتباط للنسخ على الإختبار ٧٦٨ وللإستعاده ٦٩٧ كما تم حساب الصدق لهذا الاختبار بإيجاد معامل الارتباط بين هذا الاختبار وبين إختبار الشفرة الفرعى من وكسلر حيث بلغت قيمة معامل الإتياب ٧١٣ .

** طريقة تطبيق الإختبار ،

(١) يعطى الطفل قلم رصاص وورقة ومسطرة ويتم إعطاء الطفل البطاقات بالتدريج حيث

يطلب منه نقل الشكل الذى يوجد بكل بطاقة .

(٢) ثم يعطى ورقة بيضاء أخرى ويطلب منه رسم الأشكال التى رسمها من قبل من الذاكرة

(٤) إختبارات تقيس الانتباه السمعى والبصرى

(١) إختيار تزاوج الأرقام (ملحق رقم ٦)

ويعد هذا الاختبار من الاختبارات التى تقيس سعة الانتباه والتى تشير إلى قدرة الفرد على أن ينتبه إلى أكثر من مثير فى وقت واحد حيث يطلب فى هذا الاختبار من المفحوص أن يستجيب للأرقام المزدوجة الآتية (٣-٧) ، (٥-٥) ، (صفر-١) وهذه الأرقام يتم تسجيلها على شريط كاسيت وقد قام بأعداد الإختبار السيد السماونى ١٩٩٠ وقام بتقدير معاملات الثبات والصدق لهذا الإختبار وذلك بإعداد أو صورة مكافئة للإختبار ويتم تطبيق الصورتين على ٨٣ تلميذاً من مدرسة فيشا سليم الابتدائية بالصف الخامس الابتدائى وبلغت معاملات الإرتباط بين درجات الأطفال فى فترته زمنيه ثلاث دقائق (٠.٦٨) كما وجد ارتباط عالى بين درجات الأطفال على اختبار الذكاء والاستجابة الصحيحة على هذا الإختبار لعينه مكونة من ٨٣ طفلاً مما يدل على صدق هذا الاختبار وبلغت قيمة معامل الإرتباط ٠.٧٤ وهى داله عند مستوى ٠.١ .
(السيد السماونى ، ١٩٩٠ ، ص ٩ ، ١٠)

** طريقة التطبيق :

يتم تسجيل الإختبار على شريط كاسيت ويطلب من الطفل التركيز بحيث يستجيب بكلمة نعم عندما يسمع فقط الأرقام السمعية المزدوجة والمحددة ثم بعد ذلك يحسب عدد المثيرات المتروكة (التي تركها الطفل ولم ينبه إليها) وعدد الأخطاء وذلك فى الزمن المحدد .

(ب) اختبار الشطب :

(ملحق رقم ٧)

ويعتبر هذا الإختبار من الاختبارات التى تتطلب من المفحوص السرعة والدقة أى يتطلب من المفحوص أن يركز انتباهه فى الفترة الزمنية المحددة له لتحديد الاستجابة المطلوبة وقد أعد الصورة العربية لهذا الإختبار السيد السماونى ١٩٩٠ والصورة العربية عبارة عن ورقة فلوسكاب عليها مجموعة من الحروف وفى تعليمات الإختبار توجد أربعة حروف هى ' ل م هـ ' وهى الحروف التى يطلب من المفحوص شطبها فى فترته المحددة وبعد انتهاء الأداء نخسب الأخطاء أى المثيرات التى فشل المفحوص فى تحديدها وعدد المثيرات المتروكة فى الفتره المحددة وقد قام السيد السماونى ١٩٩٠ بتقنيته حساب صدقه وثباته كما حدث فى اختبار تزاوج الأرقام وكانت قيمة معامل الثبات ٠.٧١ ومعامل الإرتباط فى حساب الصدق ٠.٦٨

(السيد السماونى ، ١٩٩٠ ، ص ٩ ، ١٠)

**** طريقته التطبيق :**

يتم وضع الاختبار أمام الطفل ثم يعطى قلماً رصاصاً وتلقى عليه التعليمات وهي عليك أن تقوم بشطب الحروف التالية في أسرع وقت ممكن والحروف هي (ل ي م هـ) مع التنبيه على الطفل بعدم ترك حروف بقدر الإمكان من الحروف المحددة ثم تستخدم ساعة إيقاف حتى يتم تحديد الزمن وبعد ذلك نحسب عدد الأخطاء وعدد المثيرات المتروكة على الاختبار

ج- اختبار تفهم الموضوع للأطفال C.A.T (ملحق رقم ٩)

إختبار نفهم الموضوع للأطفال C.A.T هو اختبار إسقاطي مشتق من إختبار هنري موري (إختبار تفهم الموضوع للكبار ، فهو وسيلة إسقاطية أو كما يفضل بيلاك Bellak تسميته وسيلة للإدراك الداخلي للبحث في الشخصية وذلك بدراسة المعاني الدنيا للفروق الفردية في إدراك المثيرات المعيارية . وهذا الاختبار يكشف عن شخصية الأطفال وقد صمم في عدة صور يستجيب لها الطفل بتكوين قصة على كل صورة ويمكن من خلال تحليل تلك القصص اختبار مشاكل خاصة للأطفال تدور حول مصاعب الأكل والمشكلات الفمية والمشكلات الناجمة عن تنافس الطفل مع إخوته والقاء الضوء على اتجاهات الطفل نحو والديه وكيفية إدراكه للصور والتخيلات الخاصة بالطفل عن العلاقة بين والديه كزوجين وخيالاته التي تدور حول العنوان سواء الموجه نحو الذات أو الموجه نحو العالم الخارجي ومدى تقبل الطفل لعالم الكبار ، ومخاوف الطفل من التواجد بمفرده ليلاً وما يحدث من سلوك الاستمعا . وإختبار C.A.T يعنى بمحتوى الإستجابة فهو يهتم بما يراه المفحوص ويفكر فيه ومن هنا يفيد في الكشف عن دينامية العلاقة بين الأشخاص وكيفية مقاومة الإنسان لواقعه . ويفيد الاختبار في تحديد العوامل الدينامية المتصلة بسلوك الطفل في الجماعة وفي المدرسة ورياض الأطفال وفي الأسرة.

(فريدة السامحي ، ١٩٨٢ ، ص ٢٧ - ٢٨)

وصف الاختبارات ،

يتكون الاختبار من ١٠ بطاقات هي .

(١) البطاقة الأولى :

كتاكتيت تجلس حول ترابيزه ويوجد سلطانية فيها طعام وعلى الجانب الآخر دجاجة تقف أمام الترابيزة

(٢) البطاقة الثانية :

على أحد الجوانب دب يمسك طرف جبل بينما يوجد على الجانب الآخر دب خلفه يمسك

الطرف الآخر للحبل .

(٣) البطاقة الثالثة :

أسد يجلس على الكرسي ومعه بابب وعصا وفي بابب وفي الركن يجلس فأر صغير

(٤) البطاقة الرابعة :

أنثى كنغر تحمل على رأسها قبعه ، وتحمل في يدها سله بها زجاجه لبن ولها كيس به كنغر .

(٥) البطاقة الخامسة :

حجره يسودها الظلام يوجد بها سرير كبير وسرير صغير به دبين .

(٦) البطاقة السادسة :

كهف يوجد به دبان في الخلف ودب صغير متربص في الأمام .

(٧) البطاقة السابعة :

نمر يظهر له ناب ومخالب وهو يقفز على القرد الذي يتسلق الشجرة

(٨) البطاقة الثامنة :

إثنان من القردة الكبار يجلسان على أريكة ويشربان الشاي في الفناجين ويوجد في قرد آخر يجلس على المقعد ويتكلم مع قرد صغير .

(٩) البطاقة التاسعة :

حجره يسودها الظلام بابها مفتوح ، وفي الحجره المظلمة سرير طفل يجلس فيه أرتب ينظر من خلال الباب .

(١٠) البطاقة العاشرة :

كلب صغير يجلس على أرجل كبير ومرحاض .

(٦) إستمارة المستوى الإقتصادي الإجتماعي .

إعداد محمد عبدالظاهر الطيب

قام محمد عبدالظاهر الطيب ١٩٨٧ بتصميم استمارة تحتوي على بيانات أولية من الحالة الإجتماعية والإقتصادية والثقافية للأسره وتضمنت معلومات عن الحي السكني الذي تقطنه الأسره - مستوى التعليم للوالد والوالده والأبناء ، مستوى مهنة الوالد والوالدة إجمالى الدخل الشهري للأسره وعدد أفرادها ، عدد حجرات المنزل، الأجهزة والممتلكات الى فى حوزة الأسرة

وقد استوفيت بيانات الإستثمار بالنسبة لآلف أسرة من خلال ما توفر من بيانات عن البنود بالنسبة لآلف تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدارس مدينة الاسكندرية

*٤٤ طرق تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى الانتباه ،

أولاً - استخدام التعديل السلوك المعرفى

يعد هذا البرنامج هو الأكثر شيوعاً فى تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى الانتباه بفتية المصحوبة بفرط النشاط أو التى لا يصابها فرط النشاط ، حيث أثبتت العديد من الدراسات فعالية هذا البرنامج عند استخدامه لمدة قصيرة من الزمن حيث يؤدى إلى تغيير فى السلوك لدى هؤلاء الأطفال ومن خلاله يمكن تقليل مستوى النشاط والعمل على تزايد نشاط السلوك والسرعة فى إتمام المهام الأكاديمية وقد إستخدم تايلور ١٩٨٥ هذا البرنامج فى دراسة له وأشارت نتائجها إلى فعالية هذا البرنامج عند استخدامه لمدة طويلة وذلك عند مقارنته بالعلاج الدوائى (عن طريق العقاقير) وأشار أيضاً إلى أنه يؤدى إلى تغير السلوك بصفة عامة وخاصة السلوك غير الإجتماعى Antisocial behavior وقد أشار روص - روص ١٩٨٢ Ross & Ross إلى أن إستخدام تعزيز يتبع هذا البرنامج يؤدى الى خفض الاندفاعية لدى هؤلاء الأطفال . (Mildred A. Obrien, 1986, P. 288)

* هدف البرنامج

يهدف البرنامج الحالى إلى تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى الانتباه وذلك عن طريق تدريبهم على بعض أساليب التحكم الذاتى والتى تركز على كل من تكتيك (التوجيه الذاتى - التقرير الذاتى - المكافأة الذاتية) حيث يعتمد فى ذلك على تعليم الأطفال مراقبة سلوكهم وتقييمهم لسلوكهم الدراسى والإجتماعى ومكافأة أنفسهم - ويتضمن البرنامج أيضاً تدريب الأطفال على كيفية ملاحظة وتسجيل سلوكهم الخاص . لكى يقرر ما إذا كان يستحق المكافأة أم لا . ويحتفظ الأطفال بتسجيلات مكتوبة عن تقييمهم لأنفسهم حيث أشار كل من جودمان - ماكجنابام ١٩٧١ Goodman & Michenban إلى فعالية برامج التدريب المعتمد على تعليم الأطفال أساليب التوجيه الذاتى وقد أكد ذلك كل من تركويتزى - أوليرى - سميث ١٩٧٥ Turkewtz - Oleary & Smith حيث أشار هؤلاء الباحثون إلى أن استخدام التوجيه الذاتى والتقييم الذاتى يساعد الأطفال على المحافظة على سلوكهم الدراسى داخل الفصل ، وعلم الأطفال الثقة بأنفسهم وقد أشار أيضاً كل من كويلاند - باركلى ١٩٨٠ Copeland & Barkely إلى نفس النتيجة السابقة بعد تطبيق البرنامج على أطفال لديهم اضطراب فى

الانتباه تتراوح أعمارهم بين (٦ - ١٠ سنوات) ودعم نتائج الدراسة السابقة كل من هانكر - هانشيو - والين ١٩٨٤ Henker & Hinshow & Whalen في دراسة لهم لتحسين اتجاه هؤلاء الأطفال تجاه أقرانهم حيث أشارت النتائج الى أنه عن طريق تكنيك (التوجيه الذاتي ، والتقييم الذاتي ، والمكافأة الذاتية) أمكن تعليم الأطفال ضبط النفس وتعديل سلوكهم الاجتماعي تجاه أقرانهم .
(Russell A, Barkeley, 1990, P. 524)

ولكى ينجح الطفل في تفاعلاته مع أقرانه يستخدم معه التوجيه ولعب الدور وذلك أثناء اللعب التنافسي والتعاوني حيث وجد أن المشكلات التي تواجه الأطفال مضطربي الانتباه في قدرتهم على التفاعل مع أقرانهم هي :

- (١) عدم القدرة على التعبير بالكلام ما بين مرسل ومستقبل .
- (٢) زيادة التبادل اللفظي غير المناسب أو السلوك الواقعي .
- (٣) المحادثة غير التامة .
- (٤) صعوبة الاستمرار في أداء العمل الجماعي .

ولقد اتبع كل من لاندو - ميلك ١٩٨٨ لتحديد مهارات تفاعل هؤلاء الأطفال مع أقرانهم بما يسمى بالتلفزيون الكلامي (T.V Take) وذلك لتقديم مهارات الاتصال الأساسية وتبدأ في إعطاء الفرصة للتمثيل والتعليم وتستخدم فيما بعد تجارب كلامية في معاملة لموازة تجربة الحياة الواقعية وقد قام لاندو - ميلك Lando & milk في تدريب الأطفال على التفاعل مع أقرانهم بالتركيز على مهارات لفظية ، نقاط الوصا ، السلوكيات غير اللفظية العديد أثناء التمرين .
(Russell A. Barkelyy, 1990, PP.556 - 57)

وقد قامت الباحثة في بناء برنامج التعديل السلوكي المعرفي بالاستناد إلى فكره كل من وان - هانكر ١٩٨٤ ، ولاندو - ميلك ١٩٨٨ مع إحداث بعض التغيرات والتعديلات التي تناسب عينة الدراسة . وقد أثبتت فعالية البرنامج عديد من الدراسات منها كاربى - إدوارد ١٩٨٤ ، هارود أوبيكون ١٩٩١ حيث أشارت نتائج تلك الدراسات إلى فعاليته تكنيك التوجيه الذاتي والتقييم الذاتي في تعديل خصائص الأطفال مضطربي الانتباه .

* الإطار العام للجلسات *

يضم الإطار العام لجلسات البرنامج تدريب الطفل على كل من تكنيك توجيه الذات ، التقييم الذاتي ، المكافأة الذاتية .

* ويشتمل التدريب على التوجيه أو التعلم الذاتى الخطوات الآتية :

- ١ - تعريف الطفل بالمشكلة التى يعانى منها أو العمل الذى يؤديه .
- ٢ - وضع خطة عامة لحل تلك المشكلة من جانب الطفل والباحث .
- ٣ - اختيار الحل المناسب من وجهة نظر الطفل مع تدعيم ذلك بتوجيهات الباحثة .
- ٤ - تقييم السلوك أو الأداء .

* ويشتمل تدريب التقييم الذاتى على الآتى .

(i) تقوم الباحثة بتدريب الطفل على التقييم الذاتى أثناء الجلسات وذلك من خلال

بعض الجمل التى يتعلمها الطفل ويقوم بتقييم أدائه من خلال .

* جمل وعبارات تقوم الباحثة بتدريب الطفل عليها أثناء الجلسات .

مثال :

* فى حالة نجاح السلوك أو الأداء يكون التقييم الذاتى فى شكل جملة

(أنا فعلاً أنيت عملاً جيداً)

* فى حالة الفشل فى السلوك أو أداء العمل أو المهمة يكون التقييم الذاتى فى شكل جملة .

(فى المرة القادمة أؤدى أحسن لو تمهلت)

(ب) تصحيح الأخطاء :

حيث يحاول الطفل أولاً تصحيح الأخطاء التى يقع فيها أثناء التدريب على أداء العمل أو

السلوك فى الجلسات بمفرده وتقوم الباحثة بإهداده ببعض الإرشادات والتوجيهات إذا فشل

فى تصحيح ما يقع فيه من أخطاء بنفسه .

* * * التعزيز ،

ويشتمل على طريقتين هما :

١- المكافأة الذاتية :

حيث يقوم الطفل بمكافأته نفسه أثناء الجلسات عن كل سلوك أو عمل صحيح يؤديه

تقوم الباحثة بتدريبه على المكافأة الذاتية من خلال وضع بعض العلامات التى تدل على الأداء

الصحيح وذلك فى كراسة خاصة بالمكافآت لكل طفل .

مثال (وضع علامة (✓) أو نجمة (*) لكل سلوك صحيح

وقد أشار كل من تروكينزى وسميث ١٩٧٥ إلى فعاليه الذاتيه فى جعل الطفل يثق بنفسه

(Russell & Barkely, 1990, P. 525)

٢ - الهدايا الرمزية :

تقوم أبحاثه بتحويل العلامات التي يعطيها الطفل لنفسه (كمكافأة ذاتية) إلى هدايا رمزية عندما يؤدي عملاً جيداً - ويكون سلوكهم مرغوباً فيه . حيث أثبتت أنظمة المكافآت الرمزية نجاحاً في تحسين السلوك وذلك على المستوى السلوكي أو الدراسي وهذا ما أشار إليه كل من ليمان ، وكاندل ، آلن Layman - Candell & Allen وتتضمن المحفزات أو المكافآت الرمزية .

(الطوى ، الكرات الصغيرة ، الأقلام الملونة ، بعض الرحلات داخل المدرسة كالذهاب إلى النادي الاجتماعي لمساعدة بعض أفلام الكرتون) .

* الواجب المنزلي :

ويتضمن بعد الأنشطة التي يؤديها الطفل في المنزل وتشتمل على المواقف التي تدرب عليها أثناء الجلسات .

** خطوات تطبيق البرنامج :

يتم تطبيق البرنامج على مرحلتين

(١) المرحلة الأولى يتم من خلالها تعديل الخصائص المعرفية لدى الأطفال مضطربي الإنتباه .

(٢) المرحلة الثانية يتم من خلالها تعديل الخصائص السلوكية للأطفال مضطربي الانتباه ويتم توضيح ذلك من خلال الشكل التخطيطي التالي :



ويتم توضيح عدد الجلسات الخاصة بكل خاصية من الخصائص السابقة ، زمن الجلسة ، والأيام التي تمت فيها إجراء الجلسات من خلال الجدول التالي .

جدول رقم (٧)

يوضح عدد جلسات البرنامج ، زمن الجلسة ، الأيام التي أجريت بها

الخاصية	عدد الجلسات	زمن الجلسة	الأيام التي تم فيها إجراء الجلسات
(١) الانتباه	٨	٣٠ ق	الأحد . الثلاثاء . الخميس . الأحد . الثلاثاء . الخميس . الأحد . الثلاثاء
(٢) التفكير	٨	٣٠ ق	الخميس . الأحد . الثلاثاء . الخميس . الأحد . الثلاثاء . الخميس . الأحد
(٣) القدرة على التعامل الأقران	٨	٣٠ ق	الثلاثاء . الخميس . الأحد . الثلاثاء . مع الخميس . الأحد . الثلاثاء . الخميس
(٤) العدوانية	٨	٣٠ ق	الأحد . الثلاثاء . الخميس . الأحد . الثلاثاء . الخميس . الأحد . الثلاثاء
(٥) الاندفاعية	٨	٣٠ ق	الخميس . الأحد . الثلاثاء . الخميس . الأحد . الثلاثاء . الخميس . الأحد

** محتوى الجلسات (أنظر ملحق رقم ١)

يتم عرض محتوى الجلسات بالتفصيل في ملحق رقم ١٠ في نهاية الدراسة وتتضمن محتوى الجلسات الإطار العام الذي يمشى عليها تدريب الأطفال طوال تطبيق البرنامج والأدوات المستخدمة للتدريب على تعديل كل خصيصة من الخصائص السابقة .

(١) الجلسة الأولى :

وهي فردية وتتم بين الباحث والطفل ويكون الهدف منها حدوث تعرف بين الباحث والطفل والحديث في أشياء عامة لإزالة رهبة الطفل وحدث الألفة بين الباحث والطفل ، الحديث عن البرنامج ، والهدف منه ، والحديث عن المشكلات التي يعاني منها .

(٢) الجلسة الثانية :

- والهدف منها تعريف الطفل بالمشكلة (الخاصية المراد تعديلها) .

- تدريب الطفل على تكنيكات العلاج السلوكي المستخدم في البرنامج
- مناقشة الطفل في تلك التكتيكات .

(٣) الجلسة الثالثة - السابعة :

- الهدف منها : تدريب الطفل عملياً على كيفية التخلص من المشكله التي يعانى منها
- من خلال الأدوات والأجهزة .
 - من خلال المواقف التمثيلية (عن طريق لعب الدور) .

(٤) الجلسة الثامنة (الآخيرة)

- الهدف منها : التعرف على مدى استيعاب الطفل للإشادات والتعليقات التي تمت في الجلسات السابقه (وتكون جماعية) تتضمن الباحثة مجموعة من أطفال العينة وغالباً تتضمن ذكوراً وإناثاً .

* الأدوات والمواقف المستخدمة في التدريب لتعديل الخصائص

أولاً - الخصائص المعرفية

(١) الانتباه

* المواقف التي يتم تدريب الطفل عليها والأدوات المستخدمة لذلك

- (١) التدريب على زياده التركيز وزيادة القدرة على الانتباه البصرى ويتم ذلك من خلال جهاز حجم الانتباه .
- (٢) التدريب على التركيز وزيادة القدره على الانتباه السمعى ويتم ذلك من خلال مجموعة من المسائل الحسابية (الشفوية) قامت الباحثة بإعدادها بالاستعابه بمدرس الرياضيات فى المدرسة .
- (٣) التدريب على زيادة القدرة على الانتباه للتفاصيل الدقيقة والوصف .
- ويتم ذلك من خلال مجموعة من الصور (ستأتى فى الملاحق) التى تشتمل على المواقف الآتية :

- ١ - الانتباه البصرى والتركيز أثناء قيام المدرس بالشرح .
- ٢ - الانتباه البصرى والتركيز أثناء قيام أحد الأقران بالشرح .
- ٣ - عدم النظر إلى الخلف أو من النافذه أثناء شرح المدرس .
- ٤ - إتباع تعليمات المدرس فى الفصل .

(ب) التذكّر

* المواقف التي يتم تدريب الطفل عليها والأنوات المستخدمة

١- التدريب على تذكر الأشكال والمواقف

- ويتم ذلك من خلال بعض الأشكال التي يتم عرضها على الطفل ثم يطلب منه تذكر تلك الأشكال .
- ويتم استخدام الأشكال المستخدمة في اختبار "نسخ وتقليد القطع" وهو اختبار فرعى من اختبار هيسكي للاستعداد للتعلم ترجمة وإعداد عبدالوهاب محمد كامل .
- ويتضمن التدريب على تذكر المواقف من خلال بعض القصص البسيطة (المخصصة) للأطفال .

(٢) التدريب على تذكر الكلمات والجمل

ويتم ذلك من خلال قوائم تتضمن مجموعة من الكلمات والجمل قامت الباحثة بإعدادها مع مدرس اللغة العربية في المدارس التي تم بها التطبيق بحيث تتفق هذه الكلمات والجمل مع المحصول اللغوي للطفل في هذه السن .

(٣) التدريب على تذكر الأرقام

- وذلك من خلال مجموعة من الأرقام قامت الباحثة بإعدادها بالإستعانة باختبار إعادة الأرقام الفرعى من وكسلر .
- مجموعة من الأرقام المزدوجة قامت الباحثة بتسجيلها على شرط كاسيت مستعينة في ذلك باختبار تزاوج الأرقام المسموعة إعداد الدكتور السيد السمانوني ١٩٩٠ .

ثانياً - الخصائص السلوكية

(١) الققدره على التفاعل مع الأقران

* المواقف التي يتم تدريب الطفل عليها هي :

ويتم تدريب الطفل على التعامل مع

(١) طفل من نفس سنه وجنسه .

(٢) طفله من نفس السن .

(٣) مجموعة من الأطفال (ذكور - إناث من نفس السن)

ويتم ذلك من خلال التدريب على المهارات اللفظية والتي تشمل على

(١) التساؤل

وهو سؤال الآخرين عن أنفسهم .

(٢) التعبير عن الذات

أي بالمشاركة بالمعلومات عن الذات (وفيها يبدأ الطفل الحديث عن نفسه)

(٣) عروض القيادة

وهي إعطاء المعلومات والاقتراحات وتقديم المساعدة

**** المهارات غير اللفظية التي يتم التدريب عليها .**

(١) الاتصال النظري

ويتم ذلك عن طريق النظر إلى الطفل أو الطفله أو مجموعة الأطفال الذين يحدثهم

(٢) الاتصال الجسدي

الاقتراب (أو مواجهة) الطفل الآخر في المقعد

ويتم تدريب الطفل على ذلك من خلال بعض المواقف التمثيلية التي قامت الباحثة

بإعادتها بالاستعانة بفكره كل من لانو - وميلك ١٩٨٨ T.V talk.

حيث يتم تدريب الطفل على

(١) الترحيب بالطفل الذي أمامه .

(٢) الحديث عن اهتمامات الطفل الآخر .

(٣) إعطاء الطفل معلومات عن نفسه .

- ويتم التدريب أيضاً من خلال مجموعة من الصور قامت الباحثة بإعادتها والتي تشمل

على مهارات التفاعل مع الأقران .

وتشتمل الصور على المواقف الآتية

(١) السير بصحبة مجموعة من الأقران من نفس الجنس .

(٢) اللعب مع طفل من نفس السن والجنس .

(٣) السير مع طفل من جنس آخر في نفس السن .

(٤) الإستذكار مع طفل آخر في نفس السن .

(٢) العنوانية

المواقف التي يتم تدريب الطفل عليها .

(١) خفض العنوان اللفظي والذي يتمثل في

أ - السب

ب - التلغظ بالكلمات نابيه

ويتم تدريب الطفل من خلال بعض المواقف السلبية (السب) التي يتم فيها التلغظ بالكلمات
بذنية نتيجة إحتكاك الطفل بزملائه في الفصل .
والمواقف هي

١ - عندما يدفعه طفل نتيجة الجري بدون قصد .

٢ - طفل يجلس على مقعده الخاص به في الفصل أو يأخذ شيئاً يخصه

٣ - مواقف لعب مع مجموعة من الأقران مثل

١ - لعب الكرة في الفسحة .

٢ - أثناء حصّة الألعاب .

٤ - مواقف العمل التعاوني في الفصل مثل

(تعليق لوحة - تنظيف الفصل)

وتقوم الباحثة بعرض التصرف السيئ من خلال أطفال العينة ثم يتبعه السلوك السليم
ويقوم أطفال العينة بأدائه أيضاً .

(٢) خفض العدوان الحركي والذي يتمثل في :

١ - العدوان تجاه الأشخاص المتمثل في

١ - الركل ٢ - الجذب .

٣ - الدفع

- ويتم تدريب الطفل في الجلسات على تجنب المواقف الآتية

١ - دفع الأطفال لبعضهم والذي ينجح من اختلاف الأطفال مع بعضهم في اللعب

الجماعي أو العمل الجماعي .

٢ - ركل الأطفال لبعضهم (في مواقف العمل ، أو اللعب) .

٣ - جذب الأطفال لبعضهم من الملابس .

٤ - تحطيم الأدراج أو الكراسي في الفصل .

٥ - القفز فوق الأدراج أو الكراسي .

٦ - تمزيق الصور واللوح الموجود بالفصل أثناء الفسحة .

(٣) الإندفاعية

- المواقف التي يتم تدريب الطفل عليها هي
- ١ - الإجابة على التساؤلات بعد تفكير لتجنب الأخطاء .
- ٢ - الجلوس بهدوء في الفصل والالتزام بالصوت المنخفض .
- ٣ - الإستمرار في أداء الأعمال حتى الإنتهاء منها .
- ٤ - عند الذهاب لإحضار شئ السير بهدوء
- ٥ - تنظيم الأشياء .
- ويتم التدريب من خلال بعض المواقف التي تضعها الباحثة لتدريب الطفل عليها وهي :
- إعداد بعض الاسئلة في منهج اللغة العربية والحساب وتقوم الباحثة بتدريب الطفل على الاجابة على تلك الاسئلة بعد التفكير .
- تدريب الطفل على الجلوس بهدوء والالتزام بالصوت المنخفض في الحالات الآتية .
- ١ - عندما ينادى عليه المدرس .
- ٢ - عندما ينادى عليه أحد زملائه .
- ٣ - إعطاء الطفل بعض الأعمال وتدريبه على كيفية الانتهاء منها .
- ويتم من خلال إعطاء الطفل مثلاً جزءاً من قصيده لحفظها .
- رسم جهاز معين من كتاب العلوم .
- إعطاء الطفل بعض المسائل الحسابية لحلها
- ويتم تدريب الطفل على المشي بهدوء وذلك من خلال
- مشي الطفل ببطء عندما يطلب من المدرسه إحضار شئ من خارج الفصل
- مشي الطفل ببطء عندما يطلب منه المدرس إحضار كراسيه مثلاً لتصحيحها .
- تدريب الطفل على تنظيم الأشياء الخاصة به ويتم ذلك من خلال
- تدريبه على ترتيب شئطة المدرسه قبل مغادرة الفصل .
- ترتيب رف من رفوف مكتبة الفصل .
- ترتيب ملابسه قبل مغادرة الفصل .

ثانياً - برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة)

* الهدف من البرنامج

يهدف البرنامج إلى تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربي الانتباه وقد استخدمت الدراسات هذا التكنيك في تعديل بعض خصائص الأطفال الذين يعانون من مشكلات سلوكية مثل السلوك العدواني ومن الدراسات التي استخدمت هذا الإسلوب في تعديل خصائص الأطفال مضطربي الإنتباه دراسته دورثي - ديبورا أن ١٩٨٩ ، ودراسة ولتر دروف - ميشيل ١٩٩٠ وقد استخدمت الباحثة هذا التكنيك في تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربي الانتباه .

** الأدوات المستخدمة في البرنامج

- (١) كاميرا فيديو لتسجيل المواقف المراد تدريب الطفل عليها .
- (٢) جهاز عرض (تلفزيون ملون) لعرض المواقف التي يتم تسجيلها .
- (٣) تسجيل صوتي لاستخدام الصورة البصرية والسمعية .
- وكما حدث في برنامج التعديل السلوكي المعرفي ثم تقسيم الخصائص المراد تعديلها إلى خمس خصائص هي (الإنتباه ، التذكر ، التفاعل مع الأقران ، العدوانية ، الاندفاعية) .
- تم اختيار عدد من المواقف التي تعبر عن كل خاصية من الخصائص المراد تعديلها (ملحق رقم ١١) .
- أداء هذه المواقف من جانب الطفل النموذج .
- تم إختيار طفل - وطفله للقيام بدور النموذج .
- وقد روعي أن يكون عمر الطُفلة والطفل في نفس عمر الأطفال المراد تعديل خصائصهم .
- تم تطبيق هذا البرنامج لمدة عشر أسابيع (١٠ أسابيع) بواقع ثلاث جلسات إسبوعياً على عينة الأطفال مضطربي الانتباه .
- وقد تم تقسيم أطفال العينة إلى مجموعتين حتى يسهل عليهم من التعليق على أداء النموذج للمواقف التدريبية .
- * وقد روعي توافر الشروط الآتية أثناء عقد جلسات البرنامج .
- (١) إجراء الجلسات في مكان تتوافر فيه الشروط التجريبية المعليه حيث تم اختيار النادي الاجتماعي بجمعية الشبان المسلمين بطنطا وقد روعي في هذا المكان

- ١ - البعد عن الضوضاء .
- ٢ - وجود عدد من المقاعد المريحة لكي يجلس عليها الأطفال أثناء العرض .
- ٣ - توافر مكان ملائم لوضع جهاز العرض وذلك حتى يكون الجهاز فى حدود المرمى البصرى للطفل .
- (ب) تزامن مع تشغيل جهاز العرض (الذى يتضمن المواقف التى تشمل عليها الخصائص المراد تعديلها) تشغيل جهاز تسجيل عليه تعليمات نصف الموقف الذى يؤدى النموذج وأيضاً عدد من التعليقات المتمثلة فى التشجيع على مواصلة الانتباه لما يقوم به النموذج واستخدام أسلوب التدعيم للنموذج عن كل أداء صحيح يقوم به (أى تحويل المثيرات البصرية إلى مثيرات سمعية بصوت الباحثة) .
- ويتم توضيح الخصائص المراد تعديلها - عدد جلسات التدريب - الفترة الزمنية لكل جلسه الأيام التى تم فيها التدريب من خلال الجدول التالى
- جدول رقم (٨) يوضح - عدد جلسات التدريب - الفترة الزمنية لكل جلسة
- الأيام التى تم فيها التدريب

الخصائص	عدد الجلسات	زمن الجلسة	الأيام التى تم فيها إجراء الجلسات
(١) الانتباه	٦	٢٠ ق	السبت . الإثنين . الأربعاء . السبت . الإثنين الأربعاء .
(٢) التذكر	٦	٢٠ ق	السبت . الإثنين . الأربعاء . السبت . الإثنين الأربعاء .
(٣) القدرة على التفاعل الأقران	٦	٢٠ ق	السبت . الإثنين . الأربعاء . السبت . الإثنين الأربعاء .
(٤) العوائيه	٦	٢٠ ق	السبت . الإثنين . الأربعاء . السبت . الإثنين الأربعاء .
(٥) الانتفاعيه	٦	٢٠ ق	السبت . الإثنين . الأربعاء . السبت . الإثنين الأربعاء .

- وفى تطبيق برنامج التعلم بالملاحظة تم تقسيم أطفال العينة إلى مجموعتين كل مجموعة تشتمل على خمس أطفال وذلك للأسباب الآتية
- ١ - سهولة التحكم فيهم .
- ٢ - التعرف على مدى انتباه هؤلاء الأطفال للسلوك الذى يؤديه النموذج . وقد تم تطبيق البرنامج على مدى ثلاثين جلسة .
- أثناء العرض تقوم الباحثة بتعريف الأطفال على السلوك السوى والبعد عن السلوك الخاطئ؛ ويتم عرض الأفلام الخاصة بالخصائص المراد تعديلها بالتبادل حتى لا يمل الطفل من تكرار المواقف خلال الجلسات المتتالية .
- وحتى يتذكر باستمرار المواقف بتكرار عرضها مع وجود فواصل زمنية بين العرض الحالى والعرض السابق .
- يتم أثناء الجلسات مناقشة الطفل فى السلوك أو الأداء الذى رآه حتى تضمن الباحثة استمرار انتباه الطفل لما يؤديه النموذج .

**** منهج الدراسة .**

وتقصد الباحثة بالمنهج المستخدم ، مجموعة الإجراءات التى اتبعتها الباحثة فى إجراء الدراسة حتى تم التوصل إلى نتائج الدراسة الحالية . وتهدف الدراسة الحالية إلى معرفة أثر استخدام كل من العلاج السلوكى المعرفى والتعلم بالملاحظة (النمذجة) كمتغيرات مستقلة على عدد من المتغيرات هى بعض خصائص الأطفال مضطربى الإنتباه كمتغيرات تابعة وقد استخدمت الباحثة للتعرف على نتائج هذه الدراسة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وقامت بالمقارنة بينهما فى كل من التطبيق القبلى والبعد .

والجول التالى يوضح التصميم التجريبى للدراسة الحالية .

جدول رقم (٩)

يوضح التصميم التجريبي للدراسة الحالية

عينة الدراسة	عدد أفراد المجموعة	عدد القياسات	طول فترة المتابعة
١ - المجموعة التجريبية الأولى التي تلقت برنامج التعديل السلوك المعرفي	١٠	٦ ذكور ٤ إناث	- قياس قبلي - قياس بعدي
٢ - المجموعة التجريبية الثانية التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة)	١٠	٦ ذكور ٤ إناث	- قياس قبلي - قياس بعدي
٣ - المجموعة الضابطة التي لا تتلقى أى تدخل	١٠	٦ ذكور ٤ إناث	- قياس قبلي - قياس بعدي

إجراءات الدراسة

* أولاً - إجراءات الدراسة الاستطلاعية

١ - عينة الدراسة الاستطلاعية

شملت عينة الدراسة الاستطلاعية خمسة عشر ١٥ طفلاً لديهم اضطراب فى الانتباه فى الصف الرابع والخامس الابتدائي وقد قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات (كما سبق ذكر فى الحديث عن العينة) تراوحت أعمار العينة بين ٩ شهور ٨ سنوات ٨ شهور ١٢ سنة .

* قامت الباحثة باتباع الآتى لاختيار عينة الدراسة الاستطلاعية .

- قامت الباحثة بعد استئذان مديري المدارس الى تمت الموافقة عليها لإجراء التجربة بها التعرف على مدرس الفصول وقامت الباحثة بشرح فكرة مبسطة عن العمل المطلوب من مدرس الفصل بعد ذلك قامت الباحثة بتوزيع قوائم الملاحظة السلوكية والتي تشتمل على كل من :

١ - قائمه الملاحظة الإكلينيكية DSM. III .

٢ - قائمة تقدير سلوك الطفل لكونر .

وذلك على المدرسين الذين لمست فيهم الباحثة الاستعداد للتعاون معها بصديق وبجدية .

* خطوات إجراء الدراسة

- بعد أن تم تحديد الأطفال من جانب المدرسين قامت الباحثة بتطبيق المقاييس الأدائية على الأطفال وتشتمل تلك المقاييس على الآتى :

١ - اختبار مضاهاة الأشكال .

٢ - اختبار الشطب.

٣ - اختبار تزاوج الأرقام .

٤ - اختبار بندر - جشطلت .

٥ - اختبار وكسلر للذكاء .

- بعد أن قامت الباحثة بتطبيق برنامج العلاج السلوكي المعرفى على المجموعة الأولى لمدة (٥ أسابيع) بواقع ثلاث جلسات فى الاسبوع أى العدد الكلى للجلسات كان ١٥ جلسة .
كما قامت الباحثة أيضاً بتطبيق برنامج التعلم بالملاحظة النمذجة على المجموعة الاستطلاعية الثانية بواقع ١٥ جلسة أى لمدة (٥ أسابيع بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً) المجموعة الضابطة لم تتلق أى تدخل . بعد انتهاء التطبيق قامت الباحثة بإجراء التطبيق البعدى على أفراد العينة .

* نتائج الدراسة الاستطلاعية ،

- قامت الباحثة بحساب الفروق فى المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من القياس القبلى والبعدى للمجموعات الاستطلاعية الثلاثة كما هو بالجدول رقم (١٠)

جمل رقم (١٠)
 يوضح المتوسطات والانحرافات المياريّة للمجموعات الاستطلاعية الثلاثة على مقاييس الراسمة

المقاييس	التفسيرات	مجموعة العلاج السلوكي المرفق								مجموعة التعلّم بالالفاظ (النمذجة)				المجموعة الضابطة	
		قبلي		بعدي		قبلي		بعدي		قبلي		بعدي		قبلي	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
ثابتة	عدم القدرة على الانتباه	١٣٦٠	١٤١	٧٠٠	٧١	١٣٨٠	١٣٠	٩٤٠	٨٩	١٦٧	١٤١	١١٦٠	١١٠	٨٩	ع
اللاحقة	الإنشائية	١٧٠٠	١٦٢	٧٠٠	٧١	١٦٦٠	١١٦٠	٩٤٠	٨٩	١٤١	٧٣٠	١٦٠٠	١٦٠	٧٣٠	ع
DSM III	عدم القدرة على التفاعل مع الاقران	١٧٠٠	١٤٤	٧٣٠	٧١	١٦٦٠	١١٦٠	٩٦٠	٨٩	١٥١	٣٢٩	١٦٨	١١٣٧	٣٢٩	ع
ثابتة تقدير	عدم القدرة على الانتباه	١٣٦٠	١٣٦٠	٧٨٠	٧٣٠	١٤٣٠	١٤٨	١١٦٠	٧٣٠	٣٧٠	٣٢٩	١٤٣٠	٣٢٩	٣٢٩	ع
سلوك	العدوانية	٣٧٤٠	٣٦١	٧٣٠	٧٤٨٠	٣٣٣٠	٧٤٣	٣٩٢٠	٧٣٦	٧٣٦	٣٣٤	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	ع
الطفل	القلق	١٦٢٠	١٦٠	٧٦٠	٨٩	١٤١٠	١٣٠	١٠٤٠	٨٩	١١٨٠	١١٨٠	١٢٣	١٢٣	١٢٣	ع
لكنز	الاجتماعية	١٦٠	١٥٥	١٠٨٠	١٣	١٤١٠	١٣٠	١٦٠	١٤١	١٢٣	١٢٣	١٢٣	١٢٣	١٢٣	ع
مضامه	الزمن	٢٠٦٠٠	١٥٥٧	٢١٩٠٠	٢١٦٢	١٧٦	١٩٧١	١٥٦٤٠	٧١٣	١٥٧٦	٣٣٩	١٦٢٨	١٦٢٨	٣٣٩	ع
الانتقال	عدد الالفاظ	١٣٤٠	٣٨٤	٧٨٠	١٦٢	١٤٣٠	٣٢٧	٩٠٠	١٦٨٧	٣٠٠٠	١٥٣	٢٧٨	٢٧٨	١٥٣	ع

تابع جدول رقم (١٠)

المقاييس	التفسيرات	مجموعة الملاجح السلوكي المعروف		مجموعة التعلم باللاحظة (النمذجة)		الجموعه الضابطة	
		قبل		بعدي		قبلي	
		م	ع	م	ع	م	ع
التمثيل	عدد الثيرات المتروكة	١١٢٠	١٤٨	٩٦٠	٣٨٨	١٠٨	٣٧٨
	عدد الاخطاء	٤٠	١١٤	٧٨٠	٣١٧	٢٠	١٦٤
	عدد "الثيرات المتروكة"	٤٩	٢٠٧	١٠٤٠	١٦٧	١٥٤٠	٣٤٣
	عدد الاخطاء	٦	١٥١	٢٨	١٦٤	٢٠	٧٧٨
	النسخ	١٣٨	١٩٣	١٠٨	١٤٨	١٩٠٠	٢٤٩
بنر	الاستعداد	٧٨	٨٤	٧٨٠	١٣٠	١٩٠٠	٤٣
جشطليب	المعلومات	٧٦٠	١٥١	٧٤٠	٨٩	٨٢٠	١٨٧
الاختبارات	المهم	٢٠٠	١٠٠	٤٩	٩	٢٨٠	٣٢٨
اللافتية	الحساب	٨٠	٤٨	٤٦	١٥١	٨٢٠	٣٤٤

تابع جدول رقم (١٠)

المقاييس	التفسيرات	مجموعة العلاج السلوكي المعرفي								مجموعة التعلم باللاحظة				المجموعة الضابطة	
		قبلي		بعدي		قبلي		بعدي		قبلي		بعدي			
		ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م		
الاختبارات الفرعية لوكسلر	المفردات	٦٢٠	١٢٠	٧٦٠	٢٠٧	٨٢٠	٤٨	٤٨٠٠	١٤١	٢٠	٤	٢٠	٤٨	٧٦٠	٥٥
	المتشابهات	٨٢٠	١٠٩	٦٠٠	٤٨	٨٢٠	٣٢	٧٠٠	٧٠٠	١٠٠	٧٤٠	٣٢٨	٧٠٠	٣١١	
	إعادة الأرقام	٠٠	صفر	٧٠٠	٠١	٣٨٠	٥٤	٦٠٠	٥٤	٥٤	٦٠	١٤٢	٤٠	٥٥	
	تكميل السمود	٦٠	١٦٧	٧٦٠	١٢٤	٦٦٠	٨٩	٨٠٠	٣٤	٦٠	٤٦٠	١٢٢	٦٠	١٦٧	
	ترتيب السمود	٨٢٠	٣	٨٢٠	٥٤	٦٠٠	٧١	٢٠	٤٨	٤٠	٤٠	٥٤	٤٠	٥٥	
	رسم الكعبات	٧٦٠	١٠	٧٦٠	٥٤	٨٦٠	٨٩	٢٠	٣٢	٧٤٠	٧٤٠	٨٩	٢٠	٥٨	
	تجميع الأشياء	٤٠	١٤	٦٦٠	١٢٤	٦٦٠	١٤	٦٠	٨٩	٣٨٠	٣٨٠	١٢٠	٢٣	٢٣	
	الشفره	٢٠	٢١٦	١٦٠٠	٢١٢	٠٠٠٠	٢١٢	١١٦٠	٣١٩	١٠٠٠	١٠٠٠	١٢٤	١٠٠٠	١٠٠٠	
	المتعلات	٦٠	٤٥	٧٦٠	٤٨	٦٢٠	٤٨	٧٢٠	٨٩	٦٦٠	١٤١	٤٨	٦٦٠	٤٥	

تابع جدول رقم (١٠)

المجموعة الضابطة		مجموعة التعلم بالاصحاح (النمذجة)				مجموعة العلاج السلوكي المرفق				المتغيرات		المقاييس
بداية		قبلي		بداية		قبلي		بداية		قبلي		
ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	
٢٥١	٤٠٠	١٠٩	٢٩٩	٣٤٩	٤٥٢٠	٣٩١	٢٩٤	٣٦١٤	٤٦١	١٩١٢	٢٨٨	الدرجة المعيارية للذكاء، اللغوي
٢٠٠	٨٧٠٠	١٤١	٨٧٠٠	٤٢٠	٩٤٠٠	٤٧٨	٨٦٦٠	٤٣٢	٩٥٦٠	٢٣٤	٨١٠٠	نسبة الذكاء، اللغوي
٣١١	٣٨٨٠	١٧٨	٣٨٢٠	٣٥٦	٤٧٢٠	٣٢٠	٤٦٤٠	٢٤٠	٢٧٠	٣٧٠	٣٧٠	الدرجة المعيارية للذكاء، العملي
٤٢٢	٨٤٤٠	٢١١	٨٣٤٠	٤٩١	٩٦٢٠	٤٤٩	٨٨٢٠	٢٦٢	٩٢٢	٣٩١	٨٤٦٠	نسبة الذكاء، العملي
٤١٧	٨١٤٠	٢٧٢	٧٨٠٠	٤٦١	٩٢٤٠	٤٢٩	٨٠٨	٩١٠	٩١٠٠	٤٥٦	٧٤٠	الدرجة المعيارية للذكاء، الكلي
٣٣٩	٨٥٠٠	١٩٢	٨٣٨٠	٤٦١	٩٤٤٠	٤٦٠	٨٦٢	٤٤٤	٩٣٩٠	٣٢٨	٨٤٦	نسبة الذكاء، الكلي
٤٥٨	٢٧٠٠	٤٠	٢٥٠٠	٩٠٧	٣٤٤٠	٨٦١	٣٦٠٠	٢٠٧	٤٩٦	٧٦٢	٣٩٦	التحصيل (١)
٩٧٠	٢٧٨٠	١١٣	٢٦٠٠	٣٩١	٣٨٤٠	٣٦١٠	٤١٥	٣٩٨٠	٤٩٦	٢٦٨	٢٤٢	التحصيل (٢)

ويتضح من الجدول رقم (١٠) زيادة بعض المتوسطات وانخفاض البعض الآخر بالنسبة للمجموعات التي تلقت برامج العلاج عند مقارنتها بالمجموعة الضابطة وهذا يشير إلى أن برامج العلاج لها تأثير على بعض خصائص الأطفال مضطربي الإنتباه - ولعرفة الفرق في كل من الخصائص المعرفية والخصائص السلوكية للمجموعات الإستطلاعية الثلاث قامت الباحثة بحساب قيم ت لدلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعات الاستطلاعية الثلاث وقد قامت الباحثة باستخدام اختبارات لدلالة الفروق للعينات الصغيرة وهذا موضح بالجدول رقم (١١) .

جدول رقم (١١) يوضح قيم ت لدرالة الفرق بين القياسين اللبني والبدي لكل من مجموعات الدراسة
الاستدلالية (ن للمجموعة الواحدة = ٥)

القياس	المتغيرات	مجموعة العلاج السلوكي الفردي						مجموعة التعلم باللاحظة (المنهجية)						المجموعة الضابطة		
		الفرق في التبرعات	الفرق في التبرعات	الفرق في التبرعات	الفرق في التبرعات	الفرق في التبرعات	الفرق في التبرعات	الفرق في التبرعات	الفرق في التبرعات	الفرق في التبرعات	الفرق في التبرعات	الفرق في التبرعات	الفرق في التبرعات	الفرق في التبرعات	الفرق في التبرعات	الفرق في التبرعات
قائمة	عدم القدرة على الانتباه	١٦٠	٢٩٩	٦٠	٧١٦	٣٤٠	٦٠	٧١	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠
اللاحقة	الانتباهية	٠	٢٣٧	٦٣	٧٩٠	٢٢٠	٢٣٢	٦٤	٢٣٩	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠
DSM III	عدم القدرة على التعامل مع الاقران	٠	٥٨	٦١	٢٣٨	٢٠٠	٢٣	٦١	٥١	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠
ثانية تقدير	عدم القدرة على الانتباه	٠	٢٠٣	٢٠٠	٥٨٠	٢٦٠	٢٣٢	٦٤	٢٣٨	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠
سلوك	العدوانية	١٢٠	٢٣١	٢٣٤	٣٨٨	٢٦	٢٩٥	٦١	٢٠٤	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠
الطفل	القلق	٦٠	١١٦	١٠٤	٢٣٩	٢٠٠	١٨	١٠١	٩٩	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠
لغز	الاجتماعية	٢٠	١٢٦	٤٤	١١٦٣	١٨٠	٢	٧٧	٢٣٢	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠
مضاهة	الزمن	١٩٢	٨٢٨	٢٧٤	١٣	٢٠٤	٢٧	٣٥٧	٦٣	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠
الاشكال	عدد الاخطاء	٦٠	٩٧٧	١٢	٢٩١	٢٠	٤٩	٦٨	٢٠٩	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠

تابع جدول رقم (١١)

المقاييس	المتغيرات	مجموعة العلاج السلوكي المعرفي				مجموعة التثقيف بالأحداث (البنفسية)				المجموعة الضابطة			
		الفرق في التوسعات	الانحراف المعياري للفرق	النسبة المئوية للفرق	القيمة ت	الفرق في التوسعات	الانحراف المعياري للفرق	النسبة المئوية للفرق	القيمة ت	الفرق في التوسعات	الانحراف المعياري للفرق	النسبة المئوية للفرق	القيمة ت
المنسوب	عدا لغير اثار التروكة	٣٦٠	١٣٠	٤	٣	٤٠٠	١٠١	١٩	٣٧٤	صفر	١٩	٥	صفر
توزيع	عدد الاخطاء	٤٢	٨١١	٦٣	١٦٤	٣٢	١١	١٠٩	٣٩٢	١٩	١٩	٤	١٨
الارقام	عدد الاخطاء	٣٦	١٧٢	١٤٤	٣١٦	٤٤	١٧٥	١٠٩	٤٠٩	٢	٤٦	١٠	١٠
بنبر	النسج	٣٦	٨٧٧	٧٧	٣٩٨	٤	٣١١	٨٩	٣٨	١٢	٣٩	٣٧	٣٧
جشلف	الاستقما	٣٠	٢١٤	٣١	٣٩٤	٣٠٠	٢٤١	٢٩	٣٨١	٦	٤١	٣٨	٣٣
الإختبارات	المطومات	٢	٤٤	٢٣	١١	٣٠٠	٢٥	٤٣	٤٥	٤	٣٧	١٢	٣٥
العلمية	اللهم	٦٠	١٧	٦٠	١٠٠	٦	٣١	١٦	١١	٦٠	١٧	٦٠	١٠٠
	المناسب	٤٢	٧٣٥	٦٩	٣٣	٤٢	٣٩٢	١٤	٣١١	١٩	١٩	٣٢	١٤
													٥

تابع جدول رقم (١١)

المقاييس	المتغيرات	مجموعة العلاج السلوكي المعرفي				مجموعة التعليم بالملاحظة (النمذجة)				المجموعة الضابطة			
		الوقت في التمرينات	الانحراف المعياري للوقت	النمط المعايي للوقت	القيمة ت	الوقت في التمرينات	الانحراف المعياري للوقت	النمط المعايي للوقت	القيمة ت	الوقت في التمرينات	الانحراف المعياري للوقت	النمط المعايي للوقت	القيمة ت
الاختبارات الفرعية لموكسلر	المدرات	١٨	٧	١٠٩	١٦٤	٢٠	٣٨	٦٣	٣٢	٢٤٠	٧٢	١٧١	٢٣٩
	المتشابهات	صفر	٥٠	٦١	صفر	١٣٠	٣٦	٥٨	٢٠٦	٤٠	٤٢	٢٠٣	١٩
	إعادة الإرقام	٢٠٠	٧١	٣٥	١٤٣	٢٠٠	٣٢	٦٢	١٦٤	٢٠	٩٧	٤٨	١٤١
	تكميل الصور	١٠	٦	٩٥	١٠٤	٤٠	١٢	١٢	١٢٤	١٠٠	٩	١١٠	٩١
	ترتيب الصور	صفر	٥٠	٤٢	صفر	٢٠	٣٥	٤٩	٤١	٢٠	٧٧	٢٢	٦٣
	رسم الكعيات	٤٠	١٩	٤٤	٩	٤٠	٢٤	٥٥	٧٢	٢٠	٣٢	٤٤٧	٥٤
	تجميع الأشياء	٢٠	٤٠	٧٨	٢٥	صفر	٥٠	٥٦	صفر	٢٠	٤٠	٨٠	٢٥
	الشجرة	٣٨٠	١	٣٥	٢٨٠	٢١٠	٥	٣٦	٩١	٦٠	٢٢	٧٥	٨٠
	المناهات	٤٠	٣٢	١١٠	٤٣	٤٠	٢	٥٤	٢٥٥	صفر	٥٠	٧	صفر

تابع جدول رقم (١١)

مجموعة الضابطة				مجموعة التعلم بالملاحظة (المنهجية)				مجموعة العلاج السلوكي المعرفي				مجموعة المقاييس	
قيمة ت	الخطا المعياري للفرق	الانحراف المعياري للفرق	الفرق في التوسعات	قيمة ت	الخطا المعياري للفرق	الانحراف المعياري للفرق	الفرق في التوسعات	قيمة ت	الخطا المعياري للفرق	الانحراف المعياري للفرق	الفرق في التوسعات	المقاييس	المقاييس
٦٥	١٢٢	٢٧	٨٠	٢٤٧	٢٣٤	٢٠٢	٥٨٠	٤٢٣	١٨٤	٢٤٣	٧٨	الدرجة المعيارية للذكاء، اللغتي	
٦٧	١٤٨	٢٦	١٠٠	٢٥١	٢٩٤	٢٠٢	٧٤٠	٤٢٥	٢٢	١٢٢	٩٦٠	نسبة الذكاء، اللغتي	
٦٧	١٦٠	٢٦	٦٠	٢٧٠	٢١٤	٢٠١	٥٨٠	٤٢٠	١٦٢	١٤٩	٩٦	الدرجة المعيارية للذكاء، المعلى	
٥٤	٢٢١	٢٣	١٠٠	٢٦٧	٢٩٩	٢٠١	٨٢٠	٤٠٢	٢٢٨	١٩٢	٩٦٠	نسبة الذكاء، المعلى	
١٢٩	٢٦١	١٢	٢٤٠	٢٨٨	٤٠٢	٢٠١	١٦٠	٤٣٧	٣٢٤	١٩١	١٤٦٠	الدرجة المعيارية للذكاء، الكلي	
٦٩	١٧٤	٢٦	١٢	٢٨١	٢٩١	٢٠١	٨٢	٤٤٤	٢٤٧	١٠٨	١١٠٠	نسبة الذكاء، الكلي	
٢٧	٢١٦	٢٦	١٢٠	٤٧٠	٢٣٤	٥٢٤	١١٠٠	٢٧٣	٢٦٦	٢٠١	١٠٠٠	التحصيل (١)	
١٥٢	٢٥٧	٤٤	١٠٠	٢٩٣	١٨٢	٤٠٨	٦٨	٢٣٥	٢١٥	٢٠٢	٧٤٠	التحصيل (٢)	١١٥

مستوى الدلالة : بدلالة الطرف الواحد عند ٠.٥ = ١٨٦

عند ٠.١ = ٢٩٠

- بدلالة الطرفين عند ٠.٥ = ٢٣١

عند ٠.١ = ٢٣٦

درجة الحرية = ٨

يتضح من الجدول رقم (١١) الآتي

- وجود فروق داله بين نتائج التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة الاستطلاعية الأولى التي تلقت العلاج السلوكي المعرفي على قوائم الملاحظة في كل من عدم قدره على الانتباه ، الاندفاعية ، التفاعل مع الاقران ، العدوانية ، القلق ، الاجتماعي حيث إن قيمة ت داله عند مستوى ٠.١ .

- وجود فروق داله بين نتائج التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة الاستطلاعية الأولى التي تلقت العلاج السلوكي المعرفي على اختبار مضاهاة الاشكال في كل من الزمن وعدد الاخطاء حيث بلغت قيمة ب أعلى من مستوى الدلالة عند ٠.١ في الزمن وعند ٠.٥ في عدد الأخطاء .

- وجود فروق داله بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة الاستطلاعية الأولى في الاداء على اختبار تزاوج الأرقام في كل من المثيرات المتروكة وعدد الأخطاء حيث بلغت قيمة ت أعلى من مستوى الدلالة عند ٠.٥ .

- وجود فروق داله بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة الاستطلاعية الأولى في الاداء على اختبار بندر-جشطلت في كل من النسخ والاستدعاء حيث إن قيمة ت داله عند مستوى ٠.١ .

.. عدم وجود فروق بين نتائج التطبيق البعدي والقبلي للمجموعة الاستطلاعية الأولى في الأداء على الاختبارات الفرعية اللفظية والعملية لوكسلر الآتية ، المعلومات ، الفهم ، المفردات ، التشابهات ، تكميل الصور ، ترتيب الصور ، رسوم المكعبات ، تجميع الأشياء .

- وجود فروق بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة الاستطلاعية الأولى في الاداء على الاختبارات الفرعية لوكسلر الآتية ، الحساب ، إعادة الأرقام ، الشفرة ، المتاهات ، وقيم مرتفعة وداله عند ٠.١

- وجود فروق بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة الاستطلاعية الأولى في كل من

الدرجة المعيارية ونسب الذكاء (اللفظي - العملي - الكلي) وقيم ت أعلى من مستوى الدلالة عند ٠.١ .

وتشير النتائج الآتية إلى أنه من خلال استخدام التدخل السلوكي المعرفي يتم تعديل بعض خصائص الاطفال مضطربي الانتباه وهذا واضح من اداء الاطفال على الابات الخاصة بالدراسة في كل من التطبيق القبلي والبعدي .

أما المجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) فانتضحت من الجدول رقم (١١) الآتي :

وجود فروق داله بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة الاستطلاعية الثانية في التقدير على قوائم الملاحظة في كل من عدم القدرة على الانتباه ، الاندفاعيه ، العدوانيه ، الاجتماعيه حيث تراوحت دلاله قيمة ت بين مستوى ٠.١ ، ٠.٥ .

عدم وجود فروق دالة بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة الاستطلاعية الثانية في التقدير على قوائم الملاحظة في كل من التفاعل مع الاقران والقلق .

عدم وجود فروق في الاداء القبلي والبعدي على اختبار مضاهاة الأشكال في الزمن .
وجود فروق داله في التطبيق القبلي والبعدي على اختبار مضاهاه الأشكال في عدد الاخطاء حيث إن قيمة ت داله عند مستوى ٠.٥ .

وجود فروق داله بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي على اختبار تزاوج الأرقام في كل من عدد المثيرات المتروكة وعدد الأخطاء حيث إن قيمة ت داله عند مستوى ٠.١ .

وجود فروق داله بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي على اختبار الشطب في كل من عدد المثيرات المتروكة وعدد الاخطاء حيث إن ت داله عند مستوى ٠.٥ .

وجود فروق داله بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي على اختبار بندر-جشطلت في كل من النسخ والاستدعاء حيث إن ت أعلى من مستوى الدلالة عند ٠.١ .

عدم وجود فروق داله بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي على الاختبارات الفرعية اللفظية والعملية لوكسلر وهي (اختبار ، الفهم ، المعلومات ، المتشابهات ، المفردات ، تكميل الصور ، ترتيب الصور ، رسوم المكعبات ، الشفره ، تجميع الاشياء) .

وجود فروق داله بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي على اختبار التماهات العملي (الفرعي من وكسلر) حيث إن ت داله عند مستوى ٠.٥ .

وجود فروق داله بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي لكل من الدرجة المعيارية ونسب الذكاء (اللفظي - العملي - الكلي) لوكسلر حيث إن ت داله عند مستوى ٠.٥ .

- وجود فروق داله بين نتائج التطبيق القبلى والبعدى للمجموعة الاستطلاعية الثانية فى التحصيل حيث إن ت داله عند مستوى ٠.٥ .
- كما يتضح من الجدول رقم (١١) عدم وجود فروق داله بين نتائج التطبيق القبلى والتطبيق البعدى للمجموعة الاستطلاعية الثالثة (المجموعة الضابطة) التى لم تتلق أى تدخل (أى برنامج) على جميع مقاييس الدراسة المستخدمة .
- ما عدا اختبار المفردات حيث بلغت قيمته ٣.٣٩ وهى داله عند ٠.٥ .
- مما سبق يتضح الأتى :
- تحسن أداء المجموعتين التى تلقىتا التدريب على كلا البرنامجين على معظم أدوات الدراسة .
- ومن هنا تم التوصل إلى صلاحية البرنامجين للتطبيق على الدراسة التجريبية (الأساسية).
- ومن خلال تلك الدراسة تم تدريب الباحثة على كيفية إجراء كلا البرنامجين على أطفال المجموعة الأساسية .
- هذا بالإضافة إلى إجراء بعض التعديلات التى أضافتها الباحثة والخاصة بتعامل الأطفال مع بعضهم أثناء الجلسات (جلسات العلاج السلوكى المعرفى) .
- طريقة كتابة لكل طفل تقرير عن نفسه .
- طريقه ملاحظة المدرس للطفل لكى يستطيع كتابة التقرير اليومى عنه .
- * أيضاً تم إضافة أسلوب مناقشة الطفل فى السلوك أو العمل الذى يؤديه النموذج (أثناء عرض شريط الفيديو) لضمان عدم شروء الطفل أثناء الجلسات .
- وقد قامت الباحثة بحساب قيمة "ت" للعينات الصغير المستقلة لتوضيح الفروق بين المجموعات الاستطلاعية الثلاثة (مجموعة العلاج السلوكى المعرفى ، مجموعة النمجه ، المجموعة الضابطة) على جميع مقاييس الدراسة كما هو بالجدول التالى .

يوضح قيمة "ت" للمجموعات الإستطلاعية
على جميع مقاييس الدراسة

المقاييس	المتغيرات	ت بين مجموعة العلاج السلوكي المعرفي والضابطه	قيمة ت بين مجموعة النمذجه والضابطه	قيمة ت بين مجموعة العلاج السلوكي ومجموعة النمذجه
		٣.١	٣.٢	٣.١
قائمة الملاحظة DSM III	عدم القدرة على الانتباه الإنفعالية عدم القدرة على التفاعل مع الاقران	٧.٠٦ ٦.٥٢ ٢.٦٢	٢.٨٨ ٤.٥٥ ٩.٤٧	٢.٧٤ ٤.٠٠ ٢.٠٢
قائمة تقدير سلوك الطفل لكون	عدم القدرة على الانتباه العدواني القلق الاجتماعيه	٤.٣٣ ٤.٢٠ ٥.٩٠ ٩.٠٨	٣.٦٦ ٣.٧٦ ١.٨٩ ١.٩٧	١.٥٨ ٠.٩٨ ٦.٧١ ٦.٦٤
اختبار مضاهات	الزمن عدد الأخطاء	٣.٣١ ٨.٦٢	١.٨ ٨.١٣	١.٩٠ ١.٠٠
اختبار الشطب	عدد المثيرات المتروكة عدد الأخطاء	٢.٥٧ ١.٩٧	٥.٢٠ ٢.٥٤	٢.٣٥ ٠.٩٤
اختبار تزاوج الارقام	عدد المثيرات المتروكة عدد الأخطاء الفتش الإستدعاء	٦.٥١ ٥.٩١ ٣.٠ ٢.٨٦	٦.١٤ ٣.٧٠ ١.٨٥ ٢.٥٧	١.٩ ٠.٨٠ ٢.١٣ ١.٤٤
	المعلومات الفهم العام	١.٧٥ ١.٦٣	٠.٨٩ صفر	٠.٧٩ ١.٦٣

تابع جدول رقم (١٢) :

المقاييس	المتغيرات	٢٠١	٢٠٢	٢٠١
القسم اللفظي	إختبار	٤٨٤	٣٢٥	٥٥٤
	وكسلر	٢٠٨	١٤١	٩٤
	لذكاء	١٣٦	٨٢	١٨٨
	الأطفال	١٤٦٩	٣٧٩	٢٠٥
	تكميل الصور	١٨٧	١٨٦	٤٩
	ترتيب الصور	١٨٩	١٧٨	٣٢٩
	رسم المكعبات	٢١٢	٢٢٥	٩٤
	تجميع الأشياء	١٩٦	٢٨٣	١٣٨
	الشفرة	٩٥	١٤٨	٤٣
	المشاعر	٣٧٩	٢١٣	٤٤
	الدرجة المعيارية	٢٠٢	٢٢٩	٦١
	لذكاء اللفظي			
	نسبة الذكاء اللفظي	٣٢٢	٢٥٥	٥٨
	-الدرجة المعيارية	٣١٨	٣٩٦	١٤٥
القسم المعلى	للكفاءة المعلى-			
	نسبة الذكاء المعلى	٣١٣	٤٠٤	١٤٥
	الدرجة المعيارية			
	للكفاءة الكلى	٢٧٢	٢٩٦	٣٥
	نسبة الذكاء الكلى	٣٤٣	٣٦٧	٢٧
التحصيل	التحصيل فى اللغة العربية	٤٢١	٢٢	٢٦٥
	التحصيل فى الحساب	٢٥٤	٢٣٢	٦١

* يتضح من الجدول رقم (١٢) الآتى

* وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمت ت بين التطبيق البعدى للمجموعة الاستطلاعية الأولى التى تلقت برنامج العلاج السلوكى المعرفى والمجموعة الضابطة على قائمة الملاحظة السلوكية DSM. III فى كل من عدم قدره على الانتباه ، الاندفاعيه وعدم القدره على التفاعل مع الأقران حيث بلغت قيمه ت على التوالي ٧.٠٦ ، ٦.٥٢ ، ٦.٦٢ القيمة الأولى والثانية داله عند مستوى ٠.٠٩ والثانية عند مستوى ٠.٥ بدلالة الطرفين .

وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين التطبيق البعدى للمجموعة الاستطلاعية الأولى والمجموعة الضابطة على قائمة كونز فى كل من عدم قدره على الانتباه ، العدوانيه والقلق والاجتماعيه ، حيث بلغت قيمة ت على التوالى -٤٣٣ ، -٢١٥ ، -٩٠٥ ، ٩٠٨ والقيمة الأولى والثالثة والرابعة داله عند مستوى ٠١ والثابتة داله عند مستوى ٠٥ بدلالة الطرفين .

ويتصحیح الجدول أيضاً :

وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين التطبيق البعدى للمجموعه الاستطلاعية الثانيه التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) والمجموعة الضابطة على قائمة DSM-III فى عدم القدرة على الانتباه والاندفاعية حيث بلغت ت على التوالى -٣٨٨ ، -٤٥٥ وهى دالة عند مستوى ٠١ .

- عدم وجود فروق فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الاستطلاعية الثابتة والمجموعة الضابطة على القائمة فى عدم القدرة على التفاعل مع الأقران .

- عدم وجود فروق فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الاستطلاعية الثانية والضابطة على قائمة تقدير سلوك الطفل لكونز فى العدوانيه .

- وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الاستطلاعية الثانية وبين المجموعة الضابطة على قائمة كونز فى القلق والاجتماعية حيث بلغت قيمة ت على التوالى -١٨٩ ، ١٩٧ وهى داله عند مستوى ٠٥ بدلالة الطرف الواحد .

كما يتضح من الجدول السابق أيضاً مايلى :

وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الإستطلاعية الأولى والمجموعة الاستطلاعية الثانية على قائمة الملاحظة DSM. III وكل من عدم قدره على الانتباه والاندفاعيه وعدم القدرة على التفاعل مع الاقران حيث بلغت قيمة ت على التوالى ٢٧٤ ، ٢٠٠ ، ٢٠٢ والقيمة الأولى داله عند ٠٥ بدلالة الطرفين والثانية عند مستوى ٠١ . أما القيمة الثالثة فهى دالة عند مستوى ٠٥ بدلالة الطرف الواحد . لصالح الاستطلاعية الأولى .

وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الاستطلاعية الأولى والمجموعه الاستطلاعية الثانية على قائمة كونز فى كل من عدم قدره على الانتباه والقلق والاجتماعيه حيث بلغت قيمة ت ٢٤٦ ، ٦٧١ ، ٦٦٤ وهى داله عند مستوى ٠١ بدلالة الطرفين لصالح الاستطلاعية الأولى .

- عدم وجود فروق في المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الاستطلاعية الأولى والمجموعة الاستطلاعية الثانية على قائمة كورنر في العدوانية .
- كما يتضح من الجدول رقم (١٢) الآتي :
- وجود فروق داله في المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الاستطلاعية الأولى التي تلقت العلاج السلوكي المعرفي والمجموعة الضابطة في الأداء على اختبار تزاوج الأشكال في كل من الزمن والأخطاء حيث بلغت قيمة ت على التوالي ٣٢٦ ، -٨١٣ والقيمة الأولى داله عند ٠.٥ والثانية ٠.١ بدلالة الطرفين .
- وجود فروق داله في المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الاستطلاعية الأولى والمجموعة الضابطة في الأداء على اختبار الشطب في كل من المثيرات المتروكة وعدد الأخطاء حيث بلغت قيمة ت على التوالي -٣٥٧ ، ١٩٧ والأولى داله عند مستوى ٠.١ بدلالة الطرفين والثانية داله عند مستوى ٠.٥ بدلالة الطرف الواحد .
- وجود فروق داله في المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الاستطلاعية الأولى والمجموعة الضابطة في الاداء على اختبار تزاوج الأرقام ت كل من عدد المثيرات المتروكة والأخطاء حيث بلغت قيمة ت على التوالي -٦٥١ ، -٣٧٠ وهى داله عند مستوى ٠.١ بدلالة الطرفين .
- عدم وجود فروق في المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الاستطلاعية الأولى والمجموعة الضابطة في الاداء على اختبار بندر-جشطلت في النسخ .
- وجود فروق داله في المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الاستطلاعية الأولى وبين الضابطة في الاداء على اختبار بندر-جشطلت في الاستدعاء حيث بلغت قيمة ت ٢٨٦ وهى داله عند ٠.٥ بدلالة الطرفين .
- كما يتضح من الحالات أيضاً .
- عدم وجود فروق في المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الاستطلاعية الثانية التي تلقت

برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) والضابطه فى الأداء على إختبار مضاهاة الأشكال
فى الزمن .

* وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الإستطلاعية الثانية والضابطه
فى الأداء على إختبار مضاهاة الأشكال فى عدد الأخطاء حيث بلغت قيمة ت -١٢٫٨
وهى دالة عند مستوى ٥٫٠ ر بدلالة الطرفين .

* وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت من المجموعة الإستطلاعية الثانية والضابطه فى
الأداء على إختبار الشطب فى كل من عدد المثيرات المتروكة وعدد الأخطاء حيث بلغت
قيمة ت على التوالي -٢٠٫٥ ، -٢٤٫٢ والقيمة دالة عند مستوى ١٫٠ والثانية عند
مستوى ٥٫٠ ر بدلالة الطرفين .

* وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الاستطلاعية الثانية والضابطه
فى الأداء على إختبار تزاوج الأرقام سميت ت كل من عدد المثيرات المتروكة وعدد
الأخطاء حيث بلغت قيمة ت على التوالي -١٤٫٦ ، -٩٢٫٣ وهى داله عند ١٫٠ ر بدلالة
الطرفين .

- عدم وجود فروق دالة فى المتوسطات وقيمة ت ، بين المجموعة الإستطلاعية الثانية
والضابطه فى الأداء على إختبار بندرجشطلت فى النسخ .

- وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الإستطلاعية الثانية والضابطه
فى الأداء على اختبار بندرجشطلت فى الإستدعاء حيث بلغت قيمة ت ٨٦٫٢ وهى دالة
عند مستوى ٥٫٠ ر بدلالة الطرفين .

* كما يتضح أيضاً من الجدول الآتى :

- وجنود فروق دالة فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الاستطلاعية الأولى والثانية فى
الأداء على إختبار مضاهاة الأشكال فى الزمن حيث بلغت قيمة ت ٩٠٫١ وهى داله عند
مستوى ٥٫٠ ر بدلالة الطرف الواحد .

- عدم وجود فروق دالة فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الإستطلاعية الأولى والثانية
فى الأداء على اختبار مضاهاة الأشكال فى عدد الأخطاء .

- وجود فروق دالة فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعات الاستطلاعية الأولى والثانية فى
الأداء على اختبار الشطب فى عدد المثيرات المتروكة وبلغت قيمة ت ٣٥٫٢ وهى دالة عند

- عدم وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعات الاستطلاعية الأولى والثانية فى الأداء على اختبار الشطب فى عدد الأخطاء .
- عدم وجود فروق داله فى متوسطات وقيمة ت بين المجموعات الإستطلاعية الأولى والثانية فى الأداء على اختبار تزاوج الأرقام فى كل من عدد المثيرات المتروكة وعدد الأخطاء .
- وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعات الإستطلاعية الأولى والثانية فى الأداء على إختبار بندر جشطلت فى النسخ حيث بلغت قيمة ت ٢١٢ وهى داله عند مستوى ٥ ر بدلالة الطرف الواحد .
- عدم وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعات الاستطلاعية الأولى والثانية فى الأداء على إختبار بندر جشطلت فى الاستدعاء .
- ويتضح من الجدول رقم (١٢) أيضاً
- * عدم وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الاستطلاعية الأولى التى تلعب العلاج السلوكى المعرفى والمجموعة الضابطة فى الأداء على كل من اختبار المعلومات ، الفهم ، المتشابهات ، المفردات ، تكميل الصور ، الشفوه .
- * وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعات الاستطلاعية الأولى فى الأداء على كل من إختبار الحساب ، إعادة الأرقام ، ترتيب الصور ، رسوم المكعبات ، تجميع الأشياء ، المتاهات حيث بلغت قيمة ت على التوالي ٤٨٤ ، ١٤٦٩ ، ١٨٦ ، ٢١٢ ، ١٩٦ ، ٣٧٩ والقيمة الأولى والثانية والسادسة داله عند ٠١ ر بدلالة الطرفين ، القيمة الثالثة - الرابعة - الخامسة داله عند مستوى ٥ ر بدلالة الطرف الواحد .
- وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الاستطلاعية الأولى والضابطة فى كل من الدرجة المعيارية ونسبة الذكاء اللفظى - المعلى الكلى حيث بلغت قيمة ت على التوالي ٣٠٢ ، ٣٢٢ ، ٣١٨٠ ، ٣١٣ ، ٢٧٣ ، ٢٤٣ والقيسة من الأولى حتى الخامسة داله عند مستوى ٥ ر بدلالة الطرفين أما القيمة السادسة فهى داله عند ٠١ ر بدلالة الطرفين .

كما يتضح من الجدول السابق أيضاً مايتأتى

- عدم وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الاستطلاعية الثانية حتى بلغت التعلم بالملاحظة (النمذجة) وبين المجموعة الضابطة فى الأداء كل من الاختبارات الآتية المعلومات ، الفهم ، المتشابهات ، المفردات ، ترتيب الشهور ، الشفوه .
- وجود فروق داله فى المتوسطات قيمة ت من المجموعة الاستطلاعية الثانية والضابطة فى

الآداء على كل من اختبار الحساب ، إعادة الأرقام ، تكميل الصور ، رسوم المكعبات ، تجميع الأشياء ، المناهات حيث بلغت قيمة ت على التوالي ٢٣٥ ، ٢٣٨ ، ٢١٢ والقيمة الثانية والخامسة داله عند مستوى ٠١ ر بدلالة الطرفين والقيمة الأولى والرابعة داله عند مستوى ٠٥ ر بدلالة الطرفين أما كل من القيمة الثالثة والسادسة فهي داله عند مستوى ٠٥ ر بدلالة الطرف الواحد

وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الاستطلاعية الثانية وبين المجموعة الضابطة فى كل من الدرجة المعيارية ونسب الذكاء اللفظى - العملى الكلى حيث بلغت قيمة ت على التوالي ٢٣٩ ، ٢٥٥ ، ٢٩٦ ، ٤٠٤ ، ٢٩٦ ، ٣١٧ .

والقيمة الأولى - الثانية داله عند مستوى ٠٥ ر بدلالة الطرف الواحد والقيمة الثالثة - الرابعة ، السادسة داله عند مستوى ٠١ ر بدلالة الطرفين أما القيمة ٢٩٦ ر فهي داله عند مستوى ٠١ ر بدلالة الطرف الواحد .

كما يتضح من الجدول أيضاً .

وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الاستطلاعية الأولى التى تلقت العلاج السلوكى المعرفى والمجموعة الإستطلاعية الثانية التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) فى الأداء على اختبار ترتيب الصور الفرعى لوكسلر حيث بلغت قيمة ت ٢٢٩ وهى داله عند ٠٥ ر بدلالة الطرفين .

عدم وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الاستطلاعية الأولى وبين المجموعة الاستطلاعية الثانية فى الأداء على جميع الإختبارات اللفظية ويعطى نسب الذكاء اللفظى - العملى - الكلى على وكسلر .

كما يتضح من الجدول أيضاً وجود فروق فى كل من التحصيل على اللغة العربية والحساب بين مجموعة العلاج السلوكى والمجموعة الضابطة .

وجود فروق بين المجموعة الضابطة ومجموعة العلاج بالنمذجة فى التحصيل فى الحساب .

ثانياً - إجراءات الدراسة التجريبية الأساسية

- عينة الدراسة التجريبية ومجانبتها .

قامت الباحثة بانتقاء عينة الدراسة الكلية (أنظر عينة الدراسة) فقد قامت بإختيار

٤٥ طفلاً تم تقسيمهم إلى مجموعة استطلاعية عددها (١٥ طفلاً قسمت الى ثلاث مجموعات)

ثم قامت بالتدريب عليها والعينة التجريبية الأساسية تتكون من ٢٠ طفلاً قسمت الى ثلاث مجموعات كل مجموعة تتكون من ١٠ أطفال تتراوح أعمارهم بين ٩١ شهر - ٨ سنوات إلى ٩ شهور - ١٢ سنة وكان لابد من أن يتم التأكد من أن عينة الدراسة التجريبية متجانسة لذلك فقد قامت باستخدام طريقة كروسكال - واليس Kraskal - Wallis في تحليل التباين اللابرامترى للمتغيرات المستقلة .

ويوضح الجدول التالي تحليل التباين اللابرامترى (طريقة كروسكال واليس) للتأكد من تجانس عينة الدراسة .

جدول رقم (١٣)

يوضح نتائج تحليل التباين اللابرامترى لثلاث مجموعات
هي مجموعة التدريب على العلاج السلوكي المعرفي ، مجموعة التدريب
على برنامج التعلم بالملاحظة - المجموعة الضابطة في القياس القبلي

مستوى دلالة F	قيمة F	مجموع الرتب			المتغيرات	المقاييس
		المجموعة الضابطة	مجموعة التعلم بالملاحظة (النمذجة)	مجموعة العلاج السلوكي		
غير دالة	١٦٨	١١٨	١٥٧	١٨٣	عدم القدرة على الانتباه	قائمه
غير دالة	٣,٣٩	١٢١	١٥٩	١٨٥	الإنفاذ	الملاحظة
غير دالة	١,٥٩	١٢٤	١٦٢	١٦٩	عدم القدرة على التفاعل مع الأقران	DSM III
غير دالة	٢,٥٥	١٤٦	١٨٥	١١٩	عدم القدرة على الانتباه	قائمه
غير دالة	٤,٠٠	١٧٢,٥	١٧١	١٢٥	العوائق	تقدير
غير دالة	١,٨	١٥٩	١٥٨	١٤١	القلق	سلوك
غير دالة	٣,٧	١٤٧	١٧٠	١٤٦	الاجتماعية	الطفل
غير دالة	١,٧٢	١٥٢	١٥٧	١٥٣,٥	الزمن	إختبار
غير دالة	٥,٣	١٥٢,٥	١٥٩	١٥٣	عدد الأخطاء	مضاهاة الأشكال
غير دالة	٤,٤٩	١٤١	١٦٦,٥	١٦٥,٥	عدد المثيرات المتروكة	إختبار الشطب

تابع جدول (١٣)

الذى يوضح نتائج تحليل التباين اللابرامترى لمجموعات الدراسة
التجريبية الثلاث فى القياس القبلى

مستوى دلالة F	قيمة F	مجموع الرتب			التفسيرات	المقاييس
		المجموعة الضابطة	مجموعة التطم بالملاحظة	مجموعة العلاج السلوكى		
غير داله	٤٠٦٧	١٧٣ر٥	٩٥ر٥	١٨٩ر٥	عدد الأخطاء	تابع الشطب
غير داله	١٠٠٩	٢٢٠	١٠٩ر٥	١٠١ر٥	عدد المشتريات المتروكة	إختبار
غير داله	٥٠٠٧	١١٢	٢٢٣ر٥	٩١ر٥	عدد الأخطاء	نزاج الأرقام
غير داله	٤١١٢	١٠٤ر٥	٢١٢ر٥	١٣٦ر٥	النسخ	إختبار
غير داله	٢٥٥٨	١٥٢	١٢٤ر٥	١٢٨	الإستدعاء	بنسب
غير داله	١٠٣٠	١١٧	١٢٥ر٥	١٢٤	المعلومات	جسطلت
غير داله	٢٠٢٦	١٥٨	١٦٢ر٥	١٤٨	الفهم العام	إختبار
غير داله	١٠٨١	١٠٥	٢٠٥	١٤١	الوصاف	وكسلر
غير داله	٢٠٦٢	١٨٦	١٢٥	١٤٤	المتشابهات	لذكاء
غير داله	٤١٢	١٥٤ر٥	١٢٠	١٨١ر٥	المفردات	الأطفال
غير داله	٤٠٨٧	١٣٩ر٥	٢٠٠ر٥	١٢٥	إعادة الأرقام	القسم اللغوى
غير داله	٢٠٦١	١٥٩	١٤٥	١٦٤	تكميل الصور	إختبار
غير داله	١٠١٢	١٨٦	١٤٣	١٢٥	ترتيب الصور	وكسلر
غير داله	١٠٧٠	١١٤	١٦٧ر٥	١٦١ر٥	وسوم المكعبات	لذكاء
غير داله	١٠٢٠	١٢٥ر٥	١٤٢ر٥	١٧٠	تجميع الأشياء	الأطفال
غير داله	٤٠٧٠	١٠٥	١٦٨	١٨٩ر٥	الشفره	القسم العمل
غير داله	٣٠٠٦	١٤١	١٨٧	١٢٨	المتاهات	

تابع جدول (١٢)

الذى يوضح نتائج تحليل التباين اللابرامترى لمجموعات الدراسة

التجريبي الثالث فى القياس القبلى

مستوى دلالة هـ	قيمة هـ	مجموع الرتب			المتغيرات	المقاييس
		المجموعة الضابطة	مجموعة التعلم بالملاحظة	مجموعة العلاج السلوكى		
غير دال	٤ر٤١	١٦٧	١٦٣ر٥	١٤٢ر٥	الدرجة المعيارية	مقياس
غير دال	٢ر٦٧	١٧٦ر٥	١٦٦	١٢٢	للذكاء اللفظى	وكسلر
غير دال	٢ر٣٦	١٣٥	١٨٢	١٤٧	نسبة الذكاء اللفظى	للذكاء
غير دال	٢ر٣٦	١٤١	١٨٣ر٥	١٤٠ر٥	الدرجة المعيارية	مقياس
غير دال	٢ر٣٨	١٤٥ر٥	١٩٨	١١٤	للذكاء المعلى	وكسلر
غير دال	١ر٦٧	١٥٦	١٨٩	١١٣	نسبة الذكاء الكلى	للذكاء
غير دال	٣ر٠٥	١٦٦	١٢١	١٧٨	التحصيل فى	التحصيل
غير دال	٤ر٣٩	١٧٨	١٣٤	١٥٩	الفه العربيه	التحصيل
غير دال	٤ر٣٩	١٧٨	١٣٤	١٥٩	التحصيل فى الحساب	التحصيل

عدد المجموعات = ٣

درجة الحرية ن - ١ ، ٣ - ١ = ٢

قيمة هـ الجدولى عند مستوى دلالة (٠.٥) = ٩٩ر٥

قيمة هـ الجدولى عند مستوى دلالة (٠.٢) = ٨٢ر٧

قيمة هـ الجدولى عند مستوى دلالة (٠.١) = ٢١ر٩

قيمة هـ الجدولى عند مستوى دلالة (٠.٠١) = ١٢ر٨٢

- من الجدول رقم (١٢) يتضح الآتى أن قيمة هـ لم تصل إلى حد الدلالة عند أدنى مستوى

له وذلك فى جميع متغيرات الدراسة .. وهذا يعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين

مجموعات الدراسة الثالث فى جميع المتغيرات وبذلك يكون هناك تأكيد من وجود تجانس

نسبى بين تلك المجموعات موضوع الدراسة .

وللتأكد من التجانس بين المجموعات الثلاث قامت الباحثة بإيجاد تحليل التباين الأحادي للمجموعات الثلاث (مجموعة العلاج السلوكي المعرفي) مجموعة التعلم بالملاحظة (النمذجة) ، والمجموعة الضابطة كما هو موضح بالجدول رقم (١٤) .

جدول رقم (١٤)

يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي للمجموعات الثلاث
(مجموعة العلاج السلوكي المعرفي ، مجموعة التعلم بالملاحظة (النمذجة)
والمجموعة الضابطة على جميع مقاييس الدراسة

المقاييس	التفسيرات	مصدر التباين	مجموعات المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
قائمة الملاحظة	عدم القهره	بين المجموعات	٢٨٠.٦٧	٢	١٤.٠٣٣	٢.٠٠٠	غير دال
	على الإنتباه	داخل المجموعات	١٨٨.٩٠	٢٧	٦.٩٩٦		
الاكينيكية	الإندفاعيه	بين المجموعات	١٤.٨٦٧	٢	٧.٤٢	١.٤٣	غير دال
		داخل المجموعات	١٤.٠٥٠	٢٧	٥.٢٠		
DSM-III	عدم القهره	بين المجموعات	١.٦٦٧	٢	٨.٨٣	٢.٢٣١	غير دال
	على التفاعل مع الاقران	داخل المجموعات	٩٧.٣٠	٢٧	٣.٦٠		
	عدم القهره	بين المجموعات	٢٨.٤٦٧	٢	١٤.٣٣	٢.٢٤	غير دال
	على الإنتباه	داخل المجموعات	١٦٢.٩٠	٢٧	٦.٣٣		
تابع قائمه تقدير سلوك الطفل لكونه القلق	العنوانيه	بين المجموعات	١.٨٣٠	٢	٥.٤١٠	٧.٦٦	غير دال
		داخل المجموعات	١٩.٦١٠	٢٧	٧.٠٥٩		
	القلق	بين المجموعات	١.٨٦٧	٢	٥.٤٣٣	٦.١٥	غير دال
		داخل المجموعات	٢٣.٨٦٠	٢٧	٨.٨٣٧		
	الاجتماعيه	بين المجموعات	١٨.٤٦٧	٢	٩.٢٣٣	٩.٣٣	غير دال
		داخل المجموعات	٢٦١.٢٤٠	٢٧	٩٦.٤٤٥		

تابع الجدول رقم (١٤)

المقاييس	المتغيرات	مصدر التباين	مجموعات المبيعات	د ح	متوسط المبيعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
إختبار	الزمن	بين المجموعات داخل المجموعات	١٨٢٤,٦٧	٢	٩١٦,٠٢	٢,١١	غير دال
			٧٩٥٢٤,٦٠	٢٧	٢٩٤٥,٣٥		
مضاهاة	عدد الأخطاء	بين المجموعات داخل المجموعات	١١٨,٤٠	٢	٥٩,٢٠	١,١٥٦	غير دال
			١٢٨٢,١٠٠	٢٧	٥١,٢٢٦		
إختبار	عدد المثبرات المتركة	بين المجموعات داخل المجموعات	١٢,٢٦٧	٢	٦,٦٢٢	١,١٦٧	غير دال
			١٠٧٢,١٠	٢٧	٢٩٧,٠٧		
الشطب	عدد الأخطاء	بين المجموعات داخل المجموعات	٤٢,٦٠	٢	٢١,٢	٢,٧٩	غير دال
			٢٠٥,٧٠	٢٧	٧,٦١		
إختبار	عدد المثبرات المتركة	بين المجموعات داخل المجموعات	٨٦,٤٦٧	٢	٤٣,٢٢٢	٢,٨٨	غير دال
			٢٠٠,٣٠٠	٢٧	١١,١٣		
نراوج الأرقام	عدد الأخطاء	بين المجموعات داخل المجموعات	١٢٥,٨٦٧	٢	-٢,٩٣	١,٧٤	غير دال
			٣٦,١١٥	٢٧			
إختبار بنشر جسطلت	النسخ	بين المجموعات داخل المجموعات	٦٢,٨٦٧	٢	٢١,٤٢	٢,٢١	غير دال
			٩,٧٨	٢٧	٩,٧٨		
الاستدعاء	بين المجموعات داخل المجموعات	بين المجموعات داخل المجموعات	٩٨,٤٦٧	٢	٤٩,٢٢٢	١,٠٩١	غير دال
			١٢١٨,٥٠	٢٧	٤٥,١٣٠		
الإختبارات	المعلومات	بين المجموعات داخل المجموعات	١١,٦٦٧	٢	٥,٨٢	١,٧١	غير دال
			٩١,٧٠	٢٧	٢,٣٥		
اللفظية	الفهم العام	بين المجموعات داخل المجموعات	٢,٦٠٠	٢	١,٣٠	١,٤٥	غير دال
			٢٤,٢٠	٢٧	٨,٩٦		
لقياس	الحساب	بين المجموعات داخل المجموعات	٢٤,٢٦٧	٢	٢,١٢	٢,٢٤	غير دال
			٩٧,٩٠	٢٧	٢,٦٢		
وكسلر	المتشابهات	بين المجموعات داخل المجموعات	٨,٤٦٧	٢	٤,٢٢٢	٥٥٤	غير دال
			٢٠٦,٥٠٠	٢٧	٧,٦٤٨		

تابع الجدول رقم (١٤)

المقاييس	المتغيرات	مصدر التباين	مجموعات الترميزات	د ج	متوسط الترميزات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاختبارات العملية	المفردات	بين المجموعات	٨٤٦٧	٢	٤٢٢٣	٥٥٤	غير دالة
	إعادة الأرقام	داخل المجموعات	٢٠٦٥٠٠	٢٧	٧٦٤٨		
	تكميل الصور	بين المجموعات	٤٢٠٠	٢	٢١٠٠	١١٩	غير دالة
	الاختبارات	داخل المجموعات	٤٧٣٠	٢٧	١٧٥		
الاختبارات العملية	ترتيب الصور	بين المجموعات	١٥٦٠	٢	٧٨٠	٢١٢	غير دالة
	رسم المكعبات	داخل المجموعات	٦٧٦٠	٢٧	٢٥٠		
	جميع المكعبات	بين المجموعات	٤٨٦٧	٢	٢٤٢٣	٢٦٧	غير دالة
	الشفره	داخل المجموعات	٢٤٦٠	٢٧	٩١١		
الدرجات المعيارية	للمقياس	بين المجموعات	١٦٦٧	٢	٨٣٢	١٣٠١	غير دالة
	للمقياس	داخل المجموعات	١٧٣٠	٢٧	٦٤١		
	للمقياس	بين المجموعات	٥٠٨٦٧	٢	٢٥٤٢٣	١٦٥	غير دالة
	للمقياس	داخل المجموعات	٤٤٦٠	٢٧	١٥٢٥٦		
الدرجات المعيارية	للمقياس	بين المجموعات	٦٨٦٧	٢	٢٤٢٣	٢٥٥	غير دالة
	للمقياس	داخل المجموعات	٢٦٣٠٠	٢٧	١٣٤٤		
	للمقياس	بين المجموعات	٦١٦٦٧	٢	٢٠٨٣٢	٨٢٢	غير دالة
	للمقياس	داخل المجموعات	١٠١٢٢٠	٢٧	٢٧٤٨٩		
الدرجات المعيارية	للمقياس	بين المجموعات	٥١٢٦٧	٢	٢٥٦٢٣	١٩٩	غير دالة
	للمقياس	داخل المجموعات	٣٤٧٠٩٠	٢٧	١٢٨٥٥٢		
	للمقياس	بين المجموعات	١٣٠١٦٦٧	٢	٦٥٠٨٣٢	٢٨٤	غير دالة
	للمقياس	داخل المجموعات	٦٦٦٥٣٠	٢٧	٢٢٩٠٨٥		
الدرجات المعيارية	للمقياس	بين المجموعات	٢٦٠٨٦٧	٢	١٢٠٤٢٣	١٦١٥	غير دالة
	للمقياس	داخل المجموعات	٢١٨٠٦٠	٢٧	٨٠٦٦		
	للمقياس	بين المجموعات	٩٧٠٤٠	٢	٤٨٧٠	٦٧٢	غير دالة
	للمقياس	داخل المجموعات	١٩٥٥٤٠	٢٧	٧٢٤٢٣٠		

تابع الجدول رقم (١٤)

المقاييس	المتغيرات	مصدر التباين	مجموعات المربعات	د ج	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
نسب الذكاء على مقياس وكسلر	الدرجة	بين المجموعات	٩٧ر٤٠	٢	٤٨ر٧٠	٦٧٢ر	غير داله
	المعياريه	داخل المجموعات	١٩٥٥ر٤٠	٢٧	٧٢ر٤٢٧		
	للذكاء الكلي						
نسبه الذكاء الكلي	بين المجموعات	١٧ر٨٦٧	٢	٨ر٩٢٢	٢٤٩ر	غير داله	
	داخل المجموعات	١٩٣ر١٠٠	٢٧	٧ر١٥٢			
	التحصيل في	بين المجموعات	٤٤ر٨٦٧	٢	٢٢ر٤٣	١٣٦ر	غير داله
اللغة العربيه	داخل المجموعات	٤٤٥٨ر٥٠	٢٧	١٦٥ر١٣			
	بين المجموعات	٤٦١ر٨٦٧	٢	٢٣ر٩٢٢	٧٦ر	غير داله	
	العربية	داخل المجموعات	٣٩٥٥ر١٠	٢٧	١٤٦ر٤٨		
التحصيل	الحساب						

من الجدول رقم (١٤) يتضح عدم وجود فروق داله بين التطبيق القبلى للمجموعات الثلاث (مجموعة العلاج السلوكى المعرفى ، مجموعة التعلم بالملاحظة والمجموعة الضابطة على جميع متغيرات الدراسة مما يدل على أنه يوجد تجانس بين المجموعات الثلاث

- بعد التأكد من تجانس العينة قامت الباحثة كما تم ذكره (سابقاً فى العينة) بتقسيم أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات

- ١ - المجموعة الأولى تلقت برنامج العلاج السلوكى المعرفى .
- ٢ - المجموعة الثانية تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) .
- ٣ - المجموعة الثالثة (الضابطة) لم تتلق أى تدريب .

ثم قامت الباحثة بعد ذلك بتطبيق البرامج الخاصة بالدراسة بعد إجراء التعديلات عليها بعد تطبيق تلك البرامج على عينة الدراسة الاستطلاعية وبعد عرضها على المشرفين على الرسالة .

حيث قامت بالاتفاق مع مدرس الفصول على التعاون معها طوال فترات تطبيق البرنامج وذلك بملاحظة الأطفال (أفراد العينة) خلال اليوم الدراسى ولضمان جدية المدرس ودقة الملاحظة والتقرير اليومى الذى يكتبه المدرس قامت الباحثة بتكليف أكثر من مدرس لملاحظة الطفل الواحد - كما قامت بالاتفاق مع مديروى المكتبة فى الثلاث مدارس التى تم فيها التطبيق

على إخلاء المكتبة في الأيام المحددة للتطبيق حتى يتسنى وجود المكان الهادئ والمناسب للتطبيق من حيث :

- ١ - الهدوء .
- ٢ - مكان مريح لجلوس الطفل أثناء الجلسات .
- ثم قامت الباحثة بالاتفاق مع مدير نادى جمعية الشبان المسلمين للسماح باستخدام النادى لعرض برنامج النمذجة فى النادى نظراً لملاسة هذا المكان من حيث الاستعدادات لعرض برنامج النمذجة .
- وقد خصصت الباحثة أيام لعرض برنامج النمذجة وعقد الجلسات برنامج التعلم بالملاحظة تختلف مع أيام جلسات برنامج العلاج السلوكى المعرفى قامت الباحثة بعد ذلك بالاتفاق مع مدرس بإعطاء التلاميذ (أفراد العينة) الدرجات التى يستحقونها فى كل من مادة اللغة العربية والحساب وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج
- بعد الانتهاء من تطبيق البرامج قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة على أطفال العينة التجريبية وذلك لمعرفة أثر كل من البرنامجيين فى تعديل خصائص الأطفال مضطربى الانتباه .
- ثم قامت باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية المختلفة والرسوم البيانية لمعالجة نتائج الدراسة واختبار صحة فروضها .
- ثم قامت بتفسير النتائج فى ضوء الأطار النظرى والدراسات السابقة

**** الأساليب الإحصائية المستخدمة**

- فى تلك الدراسة تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية قبل وبعد تطبيق البرامج واستخدمت الباحثة عدداً من الأساليب الإحصائية فى كل من الدراسة الاستطلاعية ، مجانسة عينة الدراسة التجريبية . معالجة النتائج التى تم التوصل إليها بعد تطبيق البرامج على عينة الدراسة التجريبية ومن الأساليب التى تم استخدامها .
- ١ - تحليل التباين لعزل تأثير القياس القبلى .
 - ٢ - تحليل التباين اللابزمترى (طريقة كروسكال واليس (Kruskal - Wallis) لثلاث مجموعات مستقلة هى :

- ١ - المجموعة التجريبية الأولى التى تلقت برنامج العلاج السلوكى المعرفى .
- ٢ - المجموعة التجريبية الثانية التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظة .
- ٣ - المجموعة الضابطة .

وذلك للتأكد من تجانس مجموعات الدراسة الثلاث ولمعرفة أثر البرامج في القياس البعدي
(George A. Ferguson, 1981, P. 410)

٣ - تحليل التباين الأحادي كطريقة أخرى لمعرفة أثر البرامج في القياس البعدي
(Ferguson, 1981, 243 - 244)

٤ - استخدمت الباحثة معادلات TEM للعينات الصغيرة المستقلة لمعرفة دلالة المجموعات
الثلاث في القياس البعدي (الدراسة الاستطلاعية ، التجريبية) - وأيضاً تم استخدام
TEM للعينات الصغيره المرتبطة لمعرفة دلالة الفرق بين القياس القبلي والبعدي لكل
مجموعة الدراسة الاستطلاعية والتجريبية .

الفصل الخامس

- نتائج الفرض الأساسي للدراسة
- نتائج الفروض الفرعية للدراسة
- مناقشة النتائج

الفرض الأساسي للدراسة ،

ويتمثل هذا الفرض في أنه توجد فروق دالة بين مجموعة العلاج السلوكي المعرفي ومجموعة التعلم بالملاحظة (التمذجة) والمجموعة الضابطة على جميع مقاييس الدراسة المستخدمة . والتي تشتمل على قوائم الملاحظة السلوكية التي تتضمن (قائمة الملاحظة -DSM-III - وأبعاد قائمة كوزنر) وأيضاً الاختبارات الادائية التي تقيس الاندفاعية ، الانتباه البصري والانتباه السمعي . والقدرة على التذكر والمتعة في اختبار مضاهاة الأشكال - الشطب - تزواج الأرقام - بندر-جشطلت وكذلك مقياس وكسلر للذكاء واختبار تفهم الموضوع للأطفال C.A.T. وللتأكد من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بالخطوات الآتية :

- حساب تحليل التباين للقياسات القبلية والبعديّة للمجموعات الثلاثة .
- المقارنة بين كل من المجموعتين التجريبتين والضابطة عن طريق حساب تحليل التباين اللابرامتري (بطريقه كروسكال واليس) لثلاث مجموعات (إثنتان تجريبتان والضابطة) .
- حساب تحليل التباين الأحادي للتأكد من الفروق بين المجموعتين التجريبتين والضابطة .
- وللتحقق من صحة الفرض الأساسي للدراسة قامت الباحثة بحساب معامل التباين للقياسات القبلية والبعديّة وذلك لعزل أثر القياس القبلي .

(Ferguso, 1981, p. 367)

(كما هو موضح بالجدول التالي)

جدول رقم (١٥) يوضح نتائج تحليل أفعاليات للقياسات القبلية والبعيدة للمجموعات الثلاث المجموعة
التجريبية الأولى (مجموعة العلاج السلوكي المعرفي) والمجموعة التجريبية الثانية (مجموعة السدجة)
والمجموعة الضابطة على جميع مقاييس الدراسة.

حيث أن ن لكل مجموعة = ١٠

التغير	مصدر التباين	مجموع مربعات القياسات القبلية	مجموع مربعات القياسات البعيدة	مجموع التباين	د.ج. مجموع المجموع	د.ج. مجموع المجموع	مجموع مربعات المجموع	متوسط التباين	قيمة ف
عدم القدرة على الانتباه	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	١٠٠٧ ٣٧٠١ ٣٨٠١٧	٢٤٠٨ ١٥٩٠٨ ١٨٤٠٦	٩٦٢ ٢٢٨٨٠٩ ٣٢٥٠٠٩	٢ ٢٧ ٢٩	٢٤٤٦٦٠٩٨ ٣٢٧٨٢٠٨١ ٥٧٢٤٩٠٧٩	٢ ٢٦ ٢٨	١٢٢٣٣٠٤٩ ١٢٦٠٠٧٨ ٥٧٢٤٩٠٧٩	٩٠٧٠
الإستغاثية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	١٠١٧٠٠٨ ٣٥١٠١ ٣٥٢٠٥	١٠١٤ ٤٠٣٠٤ ٨٩٢٠٣٧	٤٨٨٠٩٧ ١١٠٦٠٥ ٣٣٧٥٠٦	٢ ٢٧ ٢٩	٢٢٦٩٠٠٢ ٢٥١٠٠٣٨ ١٢٧٦٨٠٦١	٢ ٢٦ ٢٨	١٠١٧٠٠٨ ٩٦٠٥٥ ١٢٧٦٨٠٦١	١٣٠٠
التفاعل مع الأقران	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	٢١٧٦٣٠٠٨ ٤٢٠٧ ٤٣٠٣	٢٨١٠٠٠٩ ١١٠١ ١٠٠٠٣٧	٢٨١٠٠٠٩ ١٠٩٨٠٨ ٣٩٠٩٠٧	٢ ٢٧ ٢٩	٤٣٥٢٦٠١٧ ١٠٨٧٦٧٠٤٥ ١٥٢٢٩٣٠٦٢	٢ ٢٦ ٢٨	٢١٧٦٣٠٠٨ ٤١٨٣٠٣٦ ١٥٢٢٩٣٠٦٢	٥٠٢٠٠
مقاييس تغير لركونز عدم القدرة على الإستغاثية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	١٠٢٧ ٨٧٠٧ ٨٨٠٩٧	١٣٤٠٦ ١٥٢٠١ ٢٨٦٠٧	٢٠٣٧٠٩ ٣٠١٩٠٢ ٥٠٥٧٠١	٢ ٢٧ ٢٩	٢٩٢٧١٠٠٢ ٥٩٩٣٠٠٨٤ ٨٩٢٠١٠٨٦	٢ ٢٦ ٢٨	١٤٦٣٥٠٥١ ٢٣٠٥٠٠٣ ٨٩٢٠١٠٨٦	٦٠٣٥٠

تابع جدول رقم (١٥) يوضح نتائج تحليل التباين للمجموعات الثلاث
التجريبية الأولى (مجموعة العلاج السلوكي المعرفي) والثانية (مجموعة المذجة) والمجموعة

الضابطة على جميع مقاييس الدراسة

النتيجة	مصدر التباين	مجموع مربعات التباين	مجموع مربعات التباين	مجموع مربعات التباين	مجموع مربعات التباين	مجموع مربعات التباين	مجموع مربعات التباين	مجموع مربعات التباين	مجموع مربعات التباين
الف	ب	ج	د	هـ	و	ز	ح	ط	ي
١٤,١٦	١٥٤٤,٥٠	٢٦	٤٠١٥٧,٠١	٢٧	٢١٣٥,٥	١١٢,٥	٨٦,٤٧	١١٢,٥	٨٦,٤٧
٢٨	٨٧٩١٣,٨٢	٢٩	٤١٦٠,٧	٢٩	٢٠٩,٣	٨٧,٦	٨٧,٦	٨٧,٦	٨٧,٦
٩٦١٢,٢٦	١٠٠٩,٣٨	٢٦	٢٦٢٤٣,٧٥	٢٧	١٤١٨٤,٨	٧٦٦,٦	١٢٥١,٤	٧٦٦,٦	١٢٥١,٤
٢٨	٤٥٤٦٨,٢٩	٢٩	٢٣٦٢٣	٢٩	١٥٢٣,٨٧	١٢٥٣,٢	١٢٥٣,٢	١٢٥٣,٢	١٢٥٣,٢
٩٦٠,١	٢٤٨,١٦	٢٦	٦٤٥٢,٠٤	٢٧	٧٨,٤	١٥٢,١	٥١٠	١٥٢,١	٥١٠
٢٨	٨٣٧٢,٢٤	٢٩	٩٩,٤٧	٢٩	٢٨٦,٧	٥١,٢٧	٥١,٢٧	٥١,٢٧	٥١,٢٧
٨٠٩,٧٧	٤٩٥٥	٢٦	١٢٨٨,٤٣	٢٧	٨٧٦٠,٧٣	٩٩٤٩,٤	١٦٣٨٤,٧	٩٩٤٩,٤	١٦٣٨٤,٧
٢٨	٢٩٠٧,٩٨	٢٩	٨٩١٠,٣٩	٢٩	٢٤٤٤,٨	٦٤٨١,٥	٦٤٨١,٥	٦٤٨١,٥	٦٤٨١,٥

تابع جدول رقم (٢١٥) بوضع نتائج تحليل التباين للمجموعات الثلاث
التحريسية الأولى (مجموعة العلاج السلوكي المعرفي) والتجريبية الثانية (مجموعة التمدد) والمجموعة
الضابطة على جميع مقاييس الدراسة

التفسير	مصدر التباين	مجموع مربعات التباين	مجموع مربعات البيني	مجموع التواتج غير المعلقة	مجموع مربعات المعلقة	د.ج. المعلقة	متوسط التباين	قيمة ف
الأخطاء، المجموعات	بين	٣٢,٠٧	١٦٨٩,٢٧	٦٣,٦٧	٢	٣٢١٥,٤	١٦.٧,٧	
	داخل المجموعات	١٢٢١,٤	٧٦٦,٦	١٠٠٢١,٥	٢٧	٦٢٩٥,١٣	٢٤٢,١٢	٠,٦٤
	المجموعات							
	الكلي	١٢٥٣,٤٧	١٥٢٣,٨٧	١٠٠٨٤,٨٣	٢٩	٩٥١,٥٣		
اختبار التسطب المجموعات	بين	١١,٤٧	٤٧٤,٠٧	١٩٢٦,٩٤	٢	٦٥٩١,٣٩	٣٢٩٥,٦٩	
	داخل المجموعات	١٤٢٨٤,٥	٣٣٩,٨	٢٢٣٢,٨٦	٢٧	١٤٦٦٨,١٤	٥٦٤,١٤	٠,٦٤
	المجموعات							
	الكلي	١٤٣٩,٩٧	٨١٣,٨٧	٤١٥٩,٨٠	٢٩	٢١٢٥٩,٥٣		
عدد الأخطاء، المجموعات	بين	٥,٦	٤٥,٨	٣٣٧,٨	٢	٢٤٨١,٥٣	١٢٤,٠,٧٧	
	داخل المجموعات	٣٤,٦	٦٦,٥	٥١٩,٩	٢٧	٤٠٦٤٢,٠٨	١٥٦,٣١	١,٩٣
	المجموعات							
	الكلي	٤٠,٢	١١٢,٣٧	٨٥٧,٧	٢٩	٦٥٤٦,٣١		
اختبار براون المجموعات	بين	١٠,٣,٤	٥٧٠,٣٧	٢٢٤٦,٢٧	٢	٦٥٩١,٣٩	٣٢٩٥,٩	
	داخل المجموعات	٢٠٩,٨١	٢٠٤,١	١٤٤٥,٥٣	٢٧	٦٥٩١,١٤	٥٦٤,١٦	٠,٨٤
	عدد التباينات المجموعات							
	الكلي	٣١٣,٢٧	٧٧٤,٤٧	٣٦٩١,٨	٢٩	١٧٥٩٨,٩٤		

تابع جدول رقم (١٥١) موضح نتائج تحليل المغاير للقياسات القبلية والمعدية للمجموعات الثلاث

محصرة العلاج السلوكي المعرفي ومجموعة التندبة

والمجموعة الضابطة على جميع مقاييس الدراسة

المتغير	مصدر التباين	مجموع مربعات التباين	مجموع مربعات البعدي	مجموع الترتيب	د. ح. غير المعدلة	مجموع مربعات المعدلة	د. ح. المعدلة	متوسط التباين	قيمة ف
عدد الأخطاء	بين المجموعات	٣٨,٤	١٧٧,٢٧	١٠٥٧,١	٢	٦٢٥٩,٣٧	٢	٣١٢٩,٦٨	٣,٨٨
	داخل المجموعات	١٧٦٢,٣	٤٨٧,٧	٣١٩٦,٤	٤٧	٢٠٩٤٠,٤٤	٢٦	٨٠٥,٤٠	
	الكلية	١٨٠٠,٧	٦٦٤,٩٧	٤٢٥٣,١	٤٩	٢٧١٩٩,٨١	٢٨		
احساس بمرحلة السج	بين المجموعات	٤,٤٧	١٠٦,٨٧	٤٠٢٩,٢٧	٢	٣٤١٠,٨,٤١	٢	١٧٠٥٤,٢١	١١,٣٤
	داخل المجموعات	٢٤٨	٢٩٦,٥	٣٤٠٤,٩٣	٢٧	٣٩١٠٠,٠٥	٢٦	١٥٠٣,٨٧	
	الكلية	٢٥٢,٤٧	٤٠٣,٣٧	٥٤٣٤,٢	٢٩	٧٣٢٠,٨,٩١	٢٨		
الإسناد	بين المجموعات	١٤,٤٧	١٥٣,٣٧	٧٩٦,٩٧	٢	٤١٩٣,٧٤	٢	٢٠٩٦,٨٦	٩,٤٣
	داخل المجموعات	٤٤,٩	٢٢٢	١١٣٢,٦٣	٢٦	٥٧٧٨,٤٠	٢٦	٢٢٢,٥	
	الكلية	٥٩,٣٧	٣٧٥,٣٧	١٩٢٩,٦٠	٢٨	٩٩٧٢,١٤	٢٨		
احساس وتكرار للدقائق المعلومات	بين المجموعات	١٣,٤	٤٥,٢٧	٣٥٥,٤	٢	١٤٢٠,٤٤	٢	٧١٠,٢٢	٩,٥
	داخل المجموعات	٩٣,٤	٩١,١٠	١٣٣٠,٣	٢٧	١٩٤١٦,٠٩	٢٦	٧٤٦,٧٧	
	الكلية	١٠٦,٨	١٣٦,٣٧	١٦٨٥,٧	٢٩	٢٠٨٦,٥٣	٢٨		

تابع جدول رقم (١٥) بومسح سائج تحليل المعايير للقبليات القبلية والبعدية للمجموعات الثلاث

مجموعة العلاج السلوكي المعرفي ومجموعة التمدج

والجموعة الضابطة على جميع مقاييس الدراسة.

المتغير	مصدر التباين	مجموع مربعات التباين	مجموع مربعات البعدي	مجموع التواتج غير الممتدة	د.ج. الممتدة	مجموع مربعات الممتدة	د.ج. الممتدة	متوسط التباين	قيمة ف
تابع اختبار وكسلر للذكاء - الفهم	بين المجموعات	٢,٦	٣,٤٧	١٠,٣,٢	٢	٣٠,٦٨,٨٨	٢	١٥٣٤,٤٤	
	داخل المجموعات	٨	٣٤	١٠٠,١,١	٢٧	٢٩٤٧٦,٤٨	٢٦	١١٣٣,٧١	١,٣٥
	الكلي	٣,٤	٣٧,٤٧	١١٠,٤,٣	٢٩	٣٢٥٤٥,٣٧	٢٨		
الحساب	بين المجموعات	١,٨٧	٨٤,٨٧	٢٢٨,٣٣	٢	١٦١٦٩,١٧	٢	٨٠٨٤,٥٩	
	داخل المجموعات	٤٤,٣	٢٥,٦	٧٩٢,٢٧	٢٧	٢٤٥١٧,٤٨	٢٦	٩٤٢,٩٨	٣,٥٧
	الكلي	٤٦,١٧	١١٠,٤٧	١٠٢٠,٦	٢٩	٤٠,٦٨٦,٦٥	٢٨		
المتشابهات	بين المجموعات	٣,٢	١٢,٦	٤٢٩	٢	١٢٤٠,٨,١٥	٢	٦٢٠,٤,٨	
	داخل المجموعات	٨٣,١	٢٢,٩	١١٥٦,٤	٢٧	٥٨٣٩٢,٠٤	٢٦	٢٠,٢٤٥,٨٥	٢,٧٦
	الكلي	٨٦,٣	٣٥,٥	١٥٨٥,٤	٢٩	٧٠,٨٠٠,١٩	٢٨		
المفردات	بين المجموعات	١٥,٢٧	١,٨٧	٩٣,٤٧	٢	٣٤١٥,٧٥	٢	١٧٠٧,٨٨	
	داخل المجموعات	١٠٠,٦	٤٣,٥	٧٨٢,٢٣	٢٧	١٣٤٨٤,٢	٢٦	٥١٨,٦٢	٣,٢٩
	الكلي	١٢٠,٨٧	٤٥,٣٧	٨٧٥,٧	٢٩	١٦٨٩٩,٩٥	٢٨		

تابع جدول رقم (١٥١) يوضح نتائج تحليل المعايير للمباني القبلية والبعدية للمجموعات الثلاث

مجموعة العلاج السلوكي المعرفي ومجموعة النمذجة

والمجموعة الضابطة على جميع مقاييس الدراسة.

المتغير	مصدر التباين	مجموع مربعات التباين	مجموع مربعات البعدي	مجموع التواتج	مجموع غير المعلقة	مجموع مربعات المعلقة	مجموع مربعات المعلقة	متوسط التباين	قيمة ف
تابع اختيار وكسلر للدكا- إعادة الأرقام	بين	٣,٨	٢٨,٤٧	٤٠٧,٦	٢	٥٤١٩,٩٩	٢	٢٧٠٩,٩٩	
	داخل المجموعات	٦١,٧	١٢,١٣	٢٥٨,٨	٢٧	٥٥١٦,٥٥	٢٦	٢١٢,١٧	١٢,٧٧
	المجموعات								
	الكلي	٦٥,٥	٤٠,٦	٦٦٦,٤	٢٩	١٠٩٣٦,٥٤	٢٨		
تكميل الصور	بين	٤٠,٢٧	٤٨,٢	٦١٤	٢	٧٧٧٨,٨٦	٢	٣٨٨٩,٤٣	
	داخل المجموعات	٥٨,٤	٧٢,١	١٠٠٦	٢٧	١٤٠٣٥,٧٥	٢٦	٥٣٩,٨٤	٧,٢٠
	المجموعات								
	الكلي	٩٨,٦٧	١٢٠,٣	١٦٢٠	٢٩	٢١٨١٤,٦١	٢٨		
ترتيب الصور	بين	٤٧	٦,٢٧	٤٠١,٣٣	٢	٢٥٥٢١,٥٣	٢	١٢٧٦٥,٧٧	
	داخل المجموعات	١٤,٨٠	٥,٦٣	٤٠١,٤٧	٢٧	٢٨٦٢٥,٨٢	٢٦	١١٠٠,٩٩	١١,٥٩
	المجموعات								
	الكلي	١٥,٢٧	١١,٩	٨٠٢,٨	٢٩	٥٤١٥٧,٣٥	٢٨		
رسم المكتبات	بين	٩	١٦,٠٧	٦٤٦,٣٧	٢	٢٣١٠٥,٢٧	٢	١١٥٥٢,٦٤	
	داخل المجموعات	١,٩٧	٤١,٩	١٠٢٤,٠٣	٢٧	٢٥٠٢٧,١	٢٦	٩٦٢,٥٨	١٢,٠٠
	المجموعات								
	الكلي	٢,٨٧	٥٧,٩٧	١٦٧٠,٤	٢٩	٤٨١٣٢,٣٧	٢٨		

تابع جدول رقم (١٥١) يوضح نتائج تحليل التباين للقياسات القبلية والبعدية للمجموعات الثلاث

مجموعة العلاج السلوكي المعرفي ومجموعة النمذجة

والمجموعة المتناظرة على جميع مقاييس الدراسة.

المتغير	مصدر التباين	مجموع مربعات القبلي	مجموع مربعات البعدي	مجموع التباين غير المفسر	ح.د. المفسر	مجموع مربعات المفسر	ح.د. المفسر	متوسط التباين	قيمة ف
تجميع الاشياء	بين المجموعات	٦	١١,٩٧	٢	١١٨,٢	٨٨٩,٣٨	٢	٤٤٤,٦٩	
	داخل المجموعات	١٠,٨	٣٢,٩	٢٧	٥١٠	٧٩٠,٤٥	٢٦	٣٠,٤٠,٦	١,٤٦
	المجموعات الكلي	١١,٤	٤٤,٨٧	٢٩	٦٢٨,٢	٨٧٩٤,٨٣	٢٨		
التفرد	بين المجموعات	١٦,٤٧	١٧,٠٣	٢	١٠١٦,٢٧	٤٠٢٩,٠١	٢	٢٠١٤٥,٠٥	
	داخل المجموعات	٥٥,٤	٥٤,٤٧	٢٧	١٠٩٣,٣٣	٢١٩٤٤,٤٦	٢٦	٨٤٤,٠٢	٣,٨٧
	المجموعات الكلي	٧١,٨٧	١٧,٥	٢٩	٢١٠٩,٦	٦٢٢٣٤,٥٦	٢٨		
المتناظرات	بين المجموعات	١,٤	٣٣,٨٧	٢	٢٦٤,٨	١١٩١,١	٢	٥٩٥,٥٥	
	داخل المجموعات	١٢,٩	٣٢٦,٦	٢٧	٨٠٥,٣	١٩٨٥,٥٩	٢٦	٧٦,٣٧	٧,٧٩
	المجموعات الكلي	١٤,٣	٣٦٠,٤٧	٢٩	١٠٧٠,١	٣١٧٦,٦٩	٢٨		
الدرجة المعيارية	بين المجموعات	١٤,٠٧	١٤,٤٧	٢	٣١٢,٢,٦٧	٤١١٩١,٢	٢	٢٠٥٩٥,٦	
	داخل المجموعات	١٨٥,٣	١٢٤,٢	٢٧	١٠٤٧٤,٩٢	٨١٥١٣,٩٧	٢٦	٣١٣٥,١٥	٦,٥٧
	المجموعات الكلي	١٩٩,٣٧	١٣٨,٦٧	٢٩	٤١٢٥٠,٦	١٢٢٧٠٥,١٧	٢٨		

تابع جدول رقم (١٥) يوضح نتائج تحليل الشايف للقياسات القبلية والبعدية للمجموعات الثلاث

مجموعة العلاج السلوكي المعرفي ومجموعه السدجة

والجموعة الضابطة على جميع مقاييس الدراسة.

المتغير	مصدر	مجموع درجات	مجموع درجات	مجموع	مجموع درجات	مجموع درجات	متوسط	قيمة
التباين	الخطي	الخطي	الخطي	الخطي	الخطي	الخطي	التباين	ف
سنة الذكاء	بين المجموعات	٢٦,٦٧	٢٩,٨٧	٣٠١٩٩,٩٤	٢	١٣٨٧,٤٨	٢	٦٩٣,٧٤
داخل المجموعات		٢٧٨,٨	٧٨٨,٠٦	١٧٠٤٨٦,٥٠	٢٧	٣٦٨٨,٢١	٢٦	١٤١,٨٥
الكلي		٣٠٥,٤٧	٨٩١,٠٤٧	٢٠٠٦٨٦,٥٠	٢٩	٥٠٧٥,٦٩	٢٨	
الدرجة المعيارية	بين المجموعات	٧,٤	١١٨,٨٧	١٢٢٢٧	٢	١١٥٣٥,١٥	٢	٥٧٦٧,٥٨
للكا داخل المجموعات		٣٦٥,٨	١٩٥,٣	٢٧٤٢,٧	٢٧	٣٨٤٩٥,٦٤	٢٦	١٤٨,٠٦
الكلي		٣٧٣,٢	٣١٤,١٧	٢٩٦٤٧,٧	٢٩	٥٠٠٣٠,٧٩	٢٨	
سنة الذكاء	بين المجموعات	١٨,٢	١٠٥٩,٩٧	٦٠٢٢٣,٨٦	٢	٤٥٦,٣٧	٢	٢٢٨,١٩
داخل المجموعات		٤٠٨,٦	٢٧٥٠,١١	١٩٢٣٧٦	٢٧	٨٦٥,٢٢	٢٦	٣٣,٨٩
الكلي		٤٢٦,٨	٢٨٥٦١,٧	٢٥٢٦٩٩,٨٦	٢٩	١٣٢١,٥٩	٢٨	
الدرجة المعيارية	بين المجموعات	٤٩,٤	٢٢٦,٤	٦١٨٦٣,١	٢	١٦٧٠٢,٠٧	٢	٨٣٥١,٠٤
للكا داخل المجموعات		٣٠٧,٩	٣٥٠,٣	١٠٩٢٥,٣	٢٧	٣٤٠٦٥,٥١	٢٦	١٣١٠,٢١
الكلي		٣١٢,٣	٥٧٦,٧	١٧١١١٦,١	٢٩	٥٠٧٦٧,٥٨	٢٨	

تابع جدول رقم (١٥١) بوضع نتائج تحليل التباين للقبائل القبلية والعديبة للسجوعات الثلاث

مجموعة العلاج السلوكي المعرفي ومجموعة التدخل

والمجموعة الضابطة على جميع مقاييس الدراسة

التحيز	مصدر التباين	مجموع مربعات التباين	مجموع مربعات البعدي	مجموع التباين	مجموع غير المدة	مجموع مربعات المدة	د. ح. المدة	متوسط التباين	قيمة ف
نسبة الذكاء - الكل	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	١٦,٢٧ ١٨٥٢,٦٢ ٦٨٦٨,٩	٧٦٦,٨٧ ١٤٩٩٦,١٣ ٦٥٧٦٣,٥	٤٦٩٦٠,٩٦ ١٥٥٨٢٦,٥ ٢٠٢٧٨٧,٤٦	٢ ٢٧ ٢٩	٩٩٦,٢ ١٦١٢,٠٢ ٢٦٠٨,٢٢	٢ ٢٦ ٢٨	٤٩٨,١ ٦٢,٠٠ ٢٦٠,٣٦	٣,٣
التحصيل في اللغة العربية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	١٣,٢٧ ٢٨٠,٦٣ ٢٩٣,٩	١٢٧٢,٨ ٣٩٥٨,٤ ٥٢٣٩,٢	١٦٠٧٤,٢ ٤٥٧٠,٣٣ ٤٦٧٧٧,٥	٢ ٢٧ ٢٩	١٨٠١,٣٣ ٢٣٨١,٣٨ ٤١٨٢,٧١	٢ ٢٦ ٢٨	٩٠٠,٦٧ ٩١,٥٩ ٤١٨,٢٦	٨,٣
التحصيل في الحساب	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٥٨,٠٧ ٨٣٩,٤ ٨٩٧,٤٧	٢٤٤٣,٤٧ ٣٠٠٥,٥ ٥٤٤٨,٩٧	١١٩٧٣,٤٧ ٢٧١٣٢,٤٢ ٣٩١٠٥,٩	٢ ٢٧ ٢٩	٨٠٦,٧٢ ١٩٩٧,٦٨ ٢٨٠٤,٤٠	٢ ٢٦ ٢٨	٤٠٣,٣٦ ٧٦,٨٣ ٢٨٠,٣٦	٢,٥

حيث أن ف الجدولية عند ٠.٥ = ٣,٣٧

حيث أن ف الجدولية عند ٠.١ = ٥,٥٣

ويتضح من الجدول رقم (١٥١) أن لكل من العلاج السلوكي المعرفي وبرامج التعلم بالملحظة

النمذجة أثر دال إحصائي في تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى الانتباه وظهر ذلك في -

أ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على قوائم الملاحظة الخاصة بسلوك الأطفال وهي DSM III وقائمة

تقدير الطفل لكونه .

حيث أن قيم ف كانت دالة عند مستوى ٠.٠١ . في كل من القدرة على الإنشاء ، الإبداعية ،
القلق ، انعدوانه .

وعند مستوى ٠.٠٥ . في كل من الاجتماعية والتفاعل مع الأقران .

ب- ووجود فروق دالة إحصائية بين آداء الأطفال على الاختبارات الأدائية المستخدمة في الدراسة
ومنها :

١- وجود فروق دالة إحصائية بين آداء الأطفال على اختبار مضاهاة الأشكال في كل من الزمن
وعدد الأخطاء ، حيث أن قيمة ف كانت دالة عند مستوى ٠.٠١ .

٢- وجود فروق دالة إحصائية بين آداء الأطفال على اختبار الشطب في كل من عدد المنبريات
المتروكة وعدد الأخطاء ، حيث ف كانت دالة عند ٠.٠١ .

٣- وجود فروق دالة إحصائية بين آداء الأطفال على اختبار تزاوج الأرفاء المسموعة في كل من
عدد المنبريات المتروكة وعدد الأخطاء ، حيث أن ف كانت دالة عند ٠.٠١ .

٤- وجود فروق دالة إحصائية بين آداء الأطفال على اختبار بندر جشطت البصري الحركي في
كل من عدد المنبريات المتروكة وعدد الأخطاء ، حيث أن ف دالة عند مستوى ٠.٠٥ .

٥- بالنسبة للآداء على اختبار وكسلر :-

أ) عدم وجود فروق دالة بين آداء على الأطفال على كل من اختبار المعلومات الفهم ،
المنشآت ، المفردات ، تجميع الأشياء .

ب) وجود فروق دالة بين آداء الأطفال على كل من اختبار الحساب ، إعادة الأرقام ،
تكميل ال صور ، ترتيب الصور ، وهجوم المكعبات ، الشفرة ، المناهات حيث أن ف
دالة عند مستوى ٠.٠١ .

ج) وجود فروق دالة بين الأطفال في كل من نسبة الذكاء اللفظي ، العملي ، الكلي ،
حيث أن ف دالة عند مستوى ٠.٠٥ . في نسبة الذكاء اللفظي وعند مستوى ٠.٠١ .

في كل من نسبة الذكاء العملي ، والكلبي .

٦- وجود فروق دالة إحصائياً بين تحصيل الاطفال في مادة اللغة العربية . الحساب حيث أن ف

دالة عند مستوى ٠.٠١ في التحصيل في اللغة العربية وعند مستوى ٠.٠٥ في

التحصيل في الحساب .

وللتأكد من وجود فروق بين المجموعات الثلاث (المجموعة التجريبية الأولى التي تلقت

العلاج السلوكي المعرفي ، المجموعة التجريبية الثانية التي تلقت برنامج والمجموعة الضابطة في

القياس البعدي .

التعلم بالملاحظة النمذجة (Fergoon , 1981 , P412) تم حساب تحليل التباين اللابرمتري

(بطريقة كروسكال واليس) كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول رقم (١٦)

يوضح نتائج تحليل التباين اللابرامترى للمجموعات الثلاث
مجموعة العلاج السلوكي المعرفي - مجموعة التعلم بالملاحظة (النمذجة)
المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقاييس الدراسة

المقاييس	المتغيرات	مجموع الرتب			قيمة F	مستوى دلالة F
		مجموعة العلاج السلوكي	مجموعة التعلم بالملاحظة	المجموعة الضابطة		
قائمة	عدم القدرة على الانتباه	١٠٦.٥	٩٧	٢٢٥.٥	٦.٣٥	دالة عند ٠.٥
الملاحظة	الاندفاعية	١٠٧.٥	١٤١.٥	٢١٦	٨.٧٠	دالة عند ٠.٢
DSM III	عدم القدرة على التفاعل مع الأقران	١٠	١٥٩.٥	١٩٠.٥	٦.٢٨	دالة عند ٠.٥
قائمة	عدم القدرة على الانتباه	٩٣	١٥٨.٥	٢١٣.٥	١٠.١٦	دالة عند ٠.١
تقدير	العنوانية	٧٤	١٨٥	٢٠٦	١٣.٧٨	دالة عند ٠.١
سلوك	القلق	٨٣.٥	١٦٧	٢٢٥.٥	٢٢.٧٠	دالة عند ٠.١
الطبل لكونر	الإجتماعية	١٩٠.٥	١٦٢.٥	١١٦	٥.٩٩	دالة عند ٠.٥
إختبار	الزمن	١١٠.٥	١٨٤.٥	١١٦.٥	٦.٠٢	دالة عند ٠.٥
مصاغة الاشكال	عدد الأخطاء	٧٧	١٥٠	٢٤١	١٩.٤٦	دالة عند ٠.٠١
إختبار	عدد المثريات المتروكة	١٤٢.٥	٩٧.٥	٢٥٥	٥.٩٤	دالة عند ٠.٥
الشطب	عدد الأخطاء	١٤٢	٩١	٢٢٢	١٣.٩٥	دالة عند ٠.١
إختبار	عدد المثريات المتروكة	٨٣.٥	١٢٨	٢٥٣.٥	٢٠.٩٠	دالة عند ٠.٠١
نزاج الأرقام	عدد الأخطاء	٨٧	١٧٢	٢٠١.٥	٨.٠٨	دالة عند ٠.٢
إختبار	النسخ	١٨٦	٢١٦	٦٠.٥	١٣.٠٦	دالة عند ٠.١
بنسدر	الإستدعاء	١٧٠	٢٠٧	٨٨	١٠.٣٤	دالة عند ٠.١

تابع الجدول رقم (١٦)

المقاييس	المتغيرات	مجموع الرتب			قيمة هـ	مستوى دلالة هـ
		مجموعة العلاج السلوكي	مجموعة التعلم بالملامحة	المجموعة الضابطة		
الاختبارات	المعلومات	١١٢	١٢٤ر٥	٢١١	١ر٣٢	غير دالة
اللفظية	الفهم العام	١٧٤	١٢٤	١٦٧	٢ر٦٠	غير دالة
لقياس	الحساب	٢٠٤ر٥	١٩٩ر٥	٦١	١٧ر٩٤	دالة عند ٠.٠١
وكسار	المتشابهات	١٢٠ر٥	١٢٩	٢٠١ر٥	٣ر٧٨	غير دالة
	المفردات	١٥٣	١٢٨	١٨٤	٢ر٧٤	غير دالة
	إعادة الأرقام	١٦٦ر٥	٢١٦	٦٥ر٥	٩ر٢٧	دالة عند ٠.١
الاختبارات	تكميل الصور	٢١٤ر٥	١٥٣	٩٧ر٥	٩ر٦٠	دالة عند ٠.١
العملية	ترتيب الصور	١٤٨ر٥	١٩٧ر٥	١٤٧ر٥	١٢ر٧٧	دالة عند ٠.١
لقياس	رسوم المكعبات	١٧١	٢٣٨ر٥	٨٥	٢٨ر٣٥	دالة عند ٠.٠١
وكسار	تجميع الأشياء	١٧١	١٢٨ر٥	١٥٩ر٥	٥ر٥	غير دالة
	الشفره	١٨٨	٢١٩ر٥	٥ر٥	١٩ر٨٧	دالة عند ٠.٠١
	المشاهات	١٥٢	٢٤٣ر٥	١٦٩	٢١ر٦٧	دالة عند ٠.٠١
الدرجة	الدرجة المعيارية للذكاء اللفظي	٢٠٥ر٥	١٨٣ر٥	٧٦	١٣ر١٨	دالة عند ٠.١
المعيارية	نسبة الذكاء اللفظي	٢١٠	١٤٢ر٥	١١١ر٥	٧ر٢٦	دالة عند ٠.٥
ونسب	الدرجة المعيارية للعلمي	١٦٣	٢٠٣ر٥	٩٨ر٥	٧ر٩٩	دالة عند ٠.٢
الذكاء على	نسبة الذكاء العلمي	١٧٣ر٥	٢١١ر٥	٨٠	١٢ر٦٠	دالة عند ٠.١
مقياس وكسار	الدرجة المعيارية للذكاء الكلي	١٧٦	٢١٤ر٥	٧٤ر٥	١٤ر٢٩	دالة عند ٠.٠١
	نسبة الذكاء الكلي	١٧٧ر٥	٢١٢ر٥	٧٣ر٥	١٤ر٢٣	دالة عند ٠.٠١
التحصيل	التحصيل في اللغة العربية	١٦ر٥	٢٠٩ر٥	٩٨	١٢ر١٥	دالة عند ٠.١
	التحصيل في الحساب	١١٩	٢٢٥	١١٢ر٥	٧ر٦٧	دالة عند ٠.٥

درجات الحرية = 3 - 1 = 2

قيمة هـ الجدولية عند مستوى 0.05 = 19.0

قيمة هـ الجدولية عند مستوى 0.01 = 27.7

قيمة هـ الجدولية عند مستوى 0.001 = 29.8

قيمة هـ الجدولية عند مستوى 0.0001 = 32.2

ويتضح من الجدول رقم (١٦) وجود فروق دالة في مجموع الرتب بين الثلاث مجموعات

في القياس البعدي على النحو التالي .

حيث بلغت قيمة هـ أعلى من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة 0.01 لكل من التقدير على مقياس كونر في الأبعاد الآتية عدم القدرة على الانتباه والعوانية وعلى إختبار بندر جشطلت في كل من النسخ والاستدعاء وعلى اختبار وكسلر للذكاء في كل من اختبار إعادة الأرقام ، تكميل الصور ، ترتيب الصور - الدرجة المعيارية للذكاء ، اللفظي ، نسبة الذكاء العملي .

- وعند مستوى دلالة 0.01 جاءت قيمة هـ أعلى من القيمة الجدولية في التقديرات على قائمة

DSM-III في كل من عدم القدرة على التفاعل مع الأقران ، الاندفاعية وأيضاً في عدد

المثيرات المتروكة على اختبار تزاوج الأرقام

- وعند مستوى 0.01 جاءت هـ أعلى من القيمة الجدولية في كل من التقدير على قائمة كونر

في القلق ، وعدد الأخطاء على اختبار الشطب ، وعدد المثيرات المتروكة على اختبار

تزاوج الأرقام وعلى كل من اختبار الحساب رسوم المكعبات ، الشفرة ، المناهات ،

الدرجة المعيارية ، ونسبة الذكاء الكلي .

- وعند مستوى 0.05 جاءت هـ أعلى القيمة الجدولية في كل من عدم قدره على الانتباه في

قائمة الملاحظة DSM-III والاجتماعية على قائمة كونر وعدد المثيرات المتروكة على

إختبار الشطب ، نسبة الذكاء اللفظي .

- ولم تصل قيمة هـ حدّاً للدلالة في الأداء على عدد قليل من الاختبارات الفرعية لوكسلر

وهما إختبار المعلومات ، الفهم ، المتشابهات ، المفردات

- وللتأكد من هذه الفروق قامت الباحثة بحساب تحليل التباين الأحادي بين المجموعات

الثلاث (مجموعة العلاج السلوكي المعرفي ، التعلم بالملاحظة (النمذجة) ، المجموعة

الضابطة في القياس البعدي كل متغيرات الدراسة كما هو موضح بالجدول التالي .

جدول رقم (١٧) يوضح نتائج تحليل التباين الإحدى للمجموعات الثلاث
ومجموعة العلاج السلوكي المعرفي - مجموعة التعلم بالملاحظة (النمذجة) والمجموعة
الضابطة في الأداء على جميع المقاييس المستخدمة في الدراسة

المقاييس	المتغيرات	مصدر التباين	مجموعات الترتيبات	د ج	متوسط المرتبات	قيمة ف	مستوى الدلالة
قائمة الملاحظة	عدم القدرة	بين المجموعات	٤٠٤٦	٢	٢٠٢٢	١٩٩٢	دالة عند ٠.١
	على الإنتباه	داخل المجموعات	٢٧٤٠	٢٧	١٠١		
	الإندفاعية	بين المجموعات	٣١٢٠	٢	١٥٦٠	٧٥٧	عند ٠.١
		داخل المجموعات	٥٥٦٠	٢٧	٢٠٥		
DSM-III	عدم القدرة	بين المجموعات	١٨٢٦	٢	٩١٢	٥٣١	دالة عند ٠.٥
	على التفاعل مع الأقران	داخل المجموعات	٤٦٦٠	٢٧	١٧٢		
	عدم القدرة	بين المجموعات	١٠٢٠٦	٢	٥١٠٣	٩٨٩	دالة عند ٠.١
	على الإنتباه	داخل المجموعات	١٣٩٣٠	٢٧	٥١٥		
مقياس تقدير سلوك	العنوانية	بين المجموعات	١٠٨٨٨٦	٢	٥٤٤٤٢	٩٦٥	دالة عند ٠.١
		داخل المجموعات	١٥٢١٨٠	٢٧	٥٦٣٦		
الطفل لكونه	بين المجموعات	بين المجموعات	٨٦٠٦	٢	٤٢٠٣	٧٠٢	دالة عند ٠.١
	داخل المجموعات	داخل المجموعات	١٦٥٤٠	٢٧	٦١٢		
	الاجتماعية	بين المجموعات	٢٥٨٦	٢	١٢٩٢	٤٦١	دالة عند ٠.٥
		داخل المجموعات	٧٥٦٠	٢٧	٢٨٠		
إختبار الزمن	بين المجموعات	بين المجموعات	٦٥٨١١٦٦	٢	٣٢٩٠٥٨٢	٢٤٠٨	دالة عند ٠.١
	داخل المجموعات	داخل المجموعات	٣٦٨٥٠٠	٢٧	١٣٦٦١١		
مضاماة الأشكال	عدد الأخطاء	بين المجموعات	١٦٣٧٠٦	٢	٨١٨٥٣	٢٠٢٤	دالة عند ٠.١
	داخل المجموعات	داخل المجموعات	١٠٩١٩٠	٢٧	٤٠٤٤		

تابع جدول (١٧)

المقاييس	التحيرات	مصدر التباين	مجموعات المربعات	د ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
إختبار	عدد المثريات	بين المجموعات	٢٤١,٨٦	٢	١٢٠,٩٣	٩,٨٦	دالة عند ٠.١
	المتروكة	داخل المجموعات	٢٣٤,٣٠	٢٧	١٢,٣٨		
	عدد الأخطاء	بين المجموعات	١١٩,٢٦	٢	٥٩,٦٣	١٦,٢٨	دالة عند ٠.١
		داخل المجموعات	٩٨,٩٠	٢٧	٣,٦٦		
النضج							
إختبار	عدد المثريات	بين المجموعات	٥٨٩,٤٠	٢	٢٩٤,٧٠	٢٣,٩٨	دالة عند ٠.١
	المتروكة	داخل المجموعات	٢٠٤,١٠	٢٧	٧,٥٥		
	عدد الأخطاء	بين المجموعات	٢١٥,٢٦	٢	١٠٧,٦٣	٥,٠٦	دالة عند ٠.٥
		داخل المجموعات	٥٧٣,٧٠	٢٧	٢١,٢٤		
نمواذج الأرقام							
إخضاع بندر	النسخ	بين المجموعات	٢٧١,٦٦	٢	١٣٥,٨٣	٢٠,٣١	دالة عند ٠.١
		داخل المجموعات	١٨٠,٥٠	٢٧	٦,٦٨		
جستنت							
	الاستدعاء	بين المجموعات	٦٤,٦٠	٢	٣٢,٣	٤,٤٢	دالة عند ٠.٥
		داخل المجموعات	١٩٦,٦٠	٢٧	٧,٢٨		
الإختبارات	المعلومات	بين المجموعات	١٨٠,٦	٢	٩٠,٣	٣,١٠	غير داله
		داخل المجموعات	٧٨,٦٠	٢٧	٢,٩١		
	الفهم العام	بين المجموعات	٣٤,٦	٢	١,٧٣	١,٣٧	غير داله
		داخل المجموعات	٣٤,٠٠	٢٧	١,٢٥		
المقياس	الحساب	بين المجموعات	١١٧,٨٠	٢	٥٨,٩٠	٢٤,٧٧	دالة عند ٠.١
		داخل المجموعات	٦٤,٢٠	٢٧	٢,٢٣		
	المتسابات	بين المجموعات	١٢,٦٠	٢	٦,٣٠	٢,٨٨	غير داله
		داخل المجموعات	٥٨,٩٠	٢٧	٦,١٨		

تابع الجدول رقم (١٧)

المقاييس	التفسيرات	مصدر التباين	مجموعات المبيعات	ح	متوسط المبيعات	مئة ف	مستوى الدلالة
	المفردات	بين المجموعات	٣٢٠	٢	١٦٠	٣٢	غير دالة
		داخل المجموعات	١٢٧٥٠	٢٧	٤٧٢		
	إعادة الأرقام	بين المجموعات	٢٧٢٦	٢	١٣٦٣	١٨٩٧	دالة عند ٠.١
		داخل المجموعات	١٩٤٠	٢٧	٧١		
الاختبارات	تكميل الصور	بين المجموعات	٤٨٢٠	٢	٢٤١٠	٩٠٠٥	دالة عند ٠.١
		داخل المجموعات	٧٢١٠	٢٧	٢٦٧		
العملية	ترتيب الصور	بين المجموعات	١٦٦	٢	٨٣	٢٨٨	غير دالة
		داخل المجموعات	٧٨٠	٢٧	٢٨		
لقياس	رسوم المكعبات	بين المجموعات	١١٢٦	٢	٦٣	٨٢٠	دالة عند ٠.١
		داخل المجموعات	١٨١٠	٢٧	٦٧		
وكسملر	تجميع الأشياء	بين المجموعات	٦	٢	٢٠٢	٢١٦	غير دالة
		داخل المجموعات	٣٧٨٠	٢٧	١٢٠		
	الشفرة	بين مجموعات	٢٧٢٦	٢	١٣٨١٢	٤٢٢	دالة عند ٠.٥
		داخل المجموعات	٨٤٤٠	٢٦	٣١٢٧		
	المتاهات	بين المجموعات	٦١١٢٦	٢	٢٠٥٦٢	٣٧٥	دالة عند ٠.٥
		داخل المجموعات	٢١٩٨٢٠	٢٦	٨١٢١		
الدرجات	الدرجة المعيارية للذكاء اللفظي	بين المجموعات	٣٢١٠٦	٢	١٦٠٢٢	٧٩	غير دالة
		داخل المجموعات	٥٤٥٨٣٠٠	٢٧	٢٠٢١٥		
المعيارية	نسبة الذكاء اللفظي	بين المجموعات	١٢٢٥٨٦٧	٢	٦١٢٩٢	٢٢٥	غير دالة
		داخل المجموعات	٥٠٨١١٠	٢٦	١٨٨١٨		
ونسب الذكاء على مقياس وكسملر المعلى	الدرجة المعيارية للذكاء المعلى	بين المجموعات	٩٨٩٠٦	٢	٤٤٢٥٢	٤١٥	دالة عند ٠.٥
		داخل المجموعات	٢٨٧٨	٢٧	١٠٦٦١		

تابع الجدول رقم (١٧)

المقاييس	التفسيرات	مصدر التباين	مجموعات المربعات	د ج	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
نسبة الذكاء العملي	بين المجموعات داخل المجموعات	٧٦١,٦٦	١٧٤,٢٠	٢	٢٨,٠٨٣	٤,٢٢	دالة عند ٠,١
				٢٧	٨٧,٩٢		
نسب الذكاء على مقياس وكسلر للذكاء الكلي	المرجحة المعيارية	٢٣٧,٨٦	٤٣,٠٣	٢	١٦٨,٩٢	١٠,٦٠	دالة عند ٠,١
				٢٧	١٥,٩٢		
نسبة الذكاء الكلي	بين المجموعات داخل المجموعات	١٢٤,٨٦	٢٢,٠٥	٢	٦٢,٤٢	٧,٢٩	دالة عند ٠,١
				٢٧	٨,٥٣		
التحصيل اللغة العربية	التحصيل في اللغة العربية	١٥٦٦,١٠	٣,٣٦,٩٠	٢	٧٨٣,٣٠	٦,٩٦	دالة عند ٠,١
				٢٧	١١٢,٤٧		
التحصيل الحساب	التحصيل في الحساب	٢٥٦٨,٠٦	٣٨٨٥,٣٠	٢	١٢٨٤,٠٣	٨,٩٢	دالة عند ٠,١
				٢٧	١٤٢,٩٠		

قيمة ف الجدولية عند مستوى ٠,٥ = ٣,٣٥

قيمة ف الجدولية عند مستوى ٠,١ = ٤,٦٩

ومن الجدول رقم (١٧) السابق يتضح الآتي

- وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاثة (مجموعة العلاج السلوكي المعرفي ، مجموعة التعلم بالملاحظة (النمذجة) المجموعة الضابطة في التقدير على قائمة DSM III في كل من بعدى عدم القدرة على الانتباه ، الاندفاعية وكذلك قائمة كورنر في بعد عدم القدرة على الانتباه ، العدوانية ، القلق حيث إن قيمة ف أعلى من معدلها عند ٠,١ .
- وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاث في كل من الزمن ، عدد الأخطاء على اختبار مضاهاة الأشكال ، وأيضا عدد الأخطاء ، وعدد المثيرات المتروكة على اختبار الشطب وعدد المثيرات المتروكة على اختبار تزاوج الأرقام والنسخ على اختبار بندر - جشطلت حيث بلغت قيمة ف أعلى من معدلها عند ٠,١ .
- وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاث في التقدير على قائمة DSM III في عدم القدرة على التفاعل مع الأقران وعلى قائمة كورنر في الاجتماعية ، وعدد الأخطاء على اختبار الشطب

وعدد المثيرات المزدوجة على إختبار تزاوج الأرقام والنسخ على إختبار بندر جشطلت حيث بلغت قيمة ت أعلى من مستوى الدلالة عند ٠.٠١ .

ويتضح من الجدول أيضاً وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاثة فى التقدير على قائمة DSMII فى عدم القدرة على التفاعل مع الأقران وعلى قائمة كونورفى الإجتماعية . وعدد الأخطاء على إختبار النسب والإستدعاء . فى إختبار بندر جشطلت حيث أن قيمة ف دالة عند مستوى ٠.٠٥ .

وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاثة فى الأداء على الإختبارات الفرعية الأتية لوكسلر الحسب ، إعادة الأرقام ، تكميل الصورة ، رسوم المكعبات ، الشفرة ، المشاهات ، نسب الذكاء العملى ، الكلى كذلك الدرجة المعيارية للذكاء العملى ، والكلى كذلك الدرجة المعيارية للذكاء العملى ، والكلى حيث تراوحت قيمة ف بين الدلالة عند مستوى ٠.٠٥ ، ٠.٠١ .

عدم وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاثة فى الأداء على بعض الإختبارات الفرعية الأتية لوكسلر وهى المعلومات ، الفهم ، التشابهات ، المفردات ، ترتيب الصور ، تجميع الأشياء . وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاثة فى التحصيل وذلك فى مادنى اللغة العربية والحسب حيث بلغت قيمة ف أعلى من القيمة الحدودية عند ٠.٠١

أولاً : نتائج الفرض الفرعى الأول والثانى :

(١) الفرض الفرعى الأول وينص على

لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات التطبيق القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية الأولى التى تلقت العلاج السلوكى المعرفى فى التقدير على قوائم الملاحظة المستخدمة فى الدراسة وهى قائمة الملاحظة DSM وقائمة تقدير سلوك الطفل لكونرز

(٢) الفرض الفرعى الثانى وينص على

لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات التطبيق القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية الثانية التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) فى التقدير على قوائم الملاحظة المستخدمة فى الدراسة وهى قائمة الملاحظة الكليينكية DSM- III وقائمة تقدير سلوك الطفل لكونرز .

وللتأكد من صحة هذين الفرضين قامت الباحثة بالآتى .

١ - حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من القياس القبلى والبعدى لكل من المجموعة التجريبية الأولى والتجريبية الثانية - المجموعة الضابطة كما هو موضح بالجدول

رقم (١٨) .

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة التجريبية الثلاث
مجموعة العلاج السلوكي المعرفي - مجموعة التعلم باللاحظة - المجموعة الضابطة

المجموعة الضابطة				مجموعة التعلم باللاحظة				مجموعة العلاج السلوكي المعرفي				المتغيرات		المقاييس			
القبلي		البعدي		القبلي		البعدي		القبلي		البعدي		مجموعه التحصيل	مجموعه التغير				
ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م			ع	م	ع	م
٩٩	١١٩٠	٢٠٠	١١٠٠	١٢٥	٩٦٠	٢٠٠	١٣٠٠	١٥٢	٩٢٠	٩٩	١٣١٠	٩٩	٩٢٠	٩٩	١٣١٠	عدم القدرة على الانتباه	قائمة الملاحظة
٩٩	١١٢٠	٢٠١	١١٥٠	١١٧	٩٤٠	٢٤٥	١٢٦٠	٩١	٨٨٠	٢٣٤	١٣٢٠	٢٣٤	٨٨٠	٢٣٤	١٣٢٠	الإنصافية	DSM III
١٣٧	٩٨٠	٨٧١	١٢٦٠	١٢٥	١٠٧٠	٢٤٥	١٢٦٠	١٣١	٩٢٠	١٤٢	١٣٦٠	١٤٢	٩٢٠	١٤٢	١٣٦٠	عدم القدرة على الانتباه	عدم القدرة على الانتباه
١٤٤	١٤٨٠	٩٨٨	١٤٢٠	١٨١	١٢٢٠	١٧٩	١٥٩٠	٢٤٩	١٠٢٠	٢٧٥	١٣٦٠	٢٧٥	١٠٢٠	٢٧٥	١٣٦٠	عدم القدرة على الانتباه	قائمة تقدير
٧٦٦	٣٢٦٠	٧٧٠	٣١٧٠	٧٦٩	٣١٥٠	٨٥٧	٣٣٤٠	٧٠٤	١٩٩٠	٨٨٧	٢٨٨٠	٨٨٧	١٩٩٠	٨٨٧	٢٨٨٠	العنوانية	سلوك الطفل
٢٦	١٣٤٠	٢٨٧	١١٦٠	٣٤٤	١١٩٠	٣٣٤٠	١٢٧٠	١٤٩	٩٢٠	٢٥٨	١١٢٠	٢٥٨	٩٢٠	٢٥٨	١١٢٠	القلق	الكونز
٩٢	٥٢٠	٢٨١	٤٩٠	٢٢٠	٦٨٠	٢٣٧	٦٠	١٦٤	٧٤٠	٩٤	٣٠	٧٤٠	٧٤٠	٩٤	٣٠	الاجتماعية	

ويتضح من الجدول رقم (١٨) وجود تقارب بين متوسطات الأداء القبلي للمجموعات الثلاث علي قوائم الملاحظة أما بالنسبة للقياس فيوجد اختلافات بين متوسطات القياس البعدي للمجموعتين التجريبتين الأولى والثانية وبين متوسطات القياس البعدي للمجموعة الضابطة^١

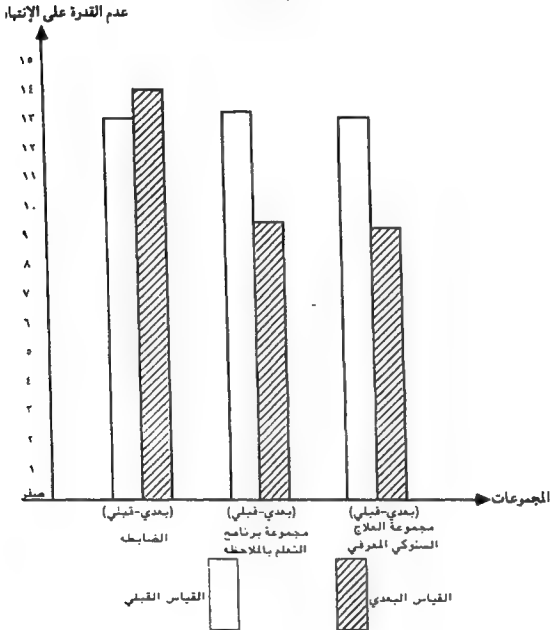
والأشكال البيانية التالية توضح متوسطات الأداء القبلي والبعدي للمجموعات الثلاث أطفال مضطربي الانتباه (المجموعه التي تلقت برنامج العلاج السلوكي المعرفي ، المجموعه التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) والمجموعة الضابطة) على قوائم الملاحظة وهي

أ - قائمه الملاحظة السلوكيه DSM. III

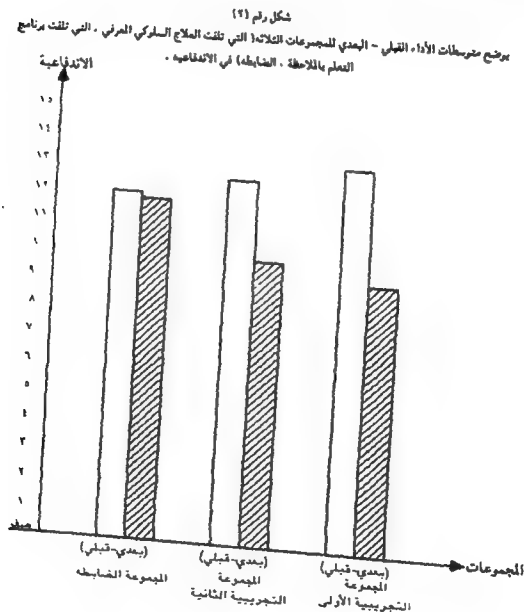
ب- قائمة تقدير سلوك الطفل لكونر

شكل رقم (١١)

يوضح متوسطات الأداء القبلي و البعدي لمجموعة الدراسة الثلاثة (التجريبية الأولى ، التجريبية الثانية ، الضابطة)
متغير عدم القدرة على الانتباه .



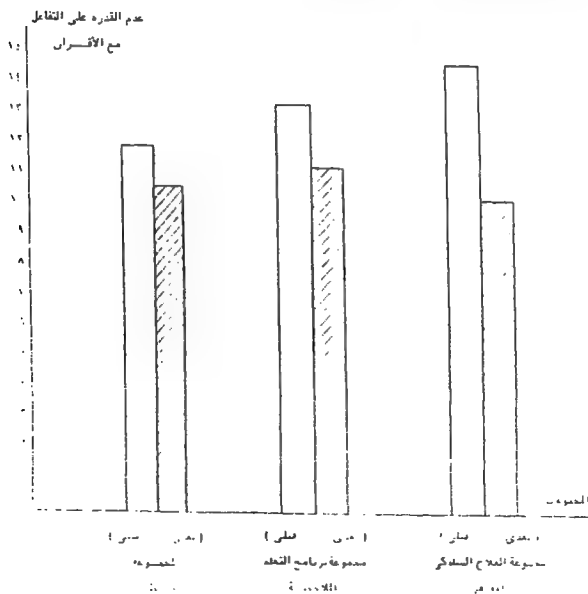
يتضح من الشكل رقم (١) أنه متوسطات الأداء القبلي للمجموعات الثلاثة متقاربة بينما في الأداء البعدي انخفضت متوسطات المجموعتين التجريبتين عن متوسط المجموعة الضابطة وهذا يدل على فعالية كل من برنامج العلاج السلوكي المعرفي والتعلم بالملاحظة (النمذجة) في رفع قدرة الأطفال على الانتباه إلى أن متوسط الأداء البعدي للمجموعة التي تلقت العلاج السلوكي المعرفي كان أقل من متوسط الأداء البعدي للمجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) مما يدل على أن برنامج العلاج السلوكي المعرفي أكثر فعالية من برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) في خفض القدرة على الانتباه لدى هؤلاء الأطفال



من الشكل رقم (٢) يتضح أن متوسطات المجموعات الثلاث في الاندفاعية في الأداء القبلي متقاربة بينما انخفضت في التطبيق البعدي متوسطات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية مما يدل على فعالية كلا البرنامجين في خفض الاندفاعية كما أن متوسط التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية الأولى التي تلقت برنامج العلاج السلوكي المعرفي كان أقل من متوسط التطبيق البعدي للمجموعة الثانية التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) مما يدل على أن برنامج العلاج السلوكي المعرفي أكثر فعالية في خفض السلوك الاندفاعي لدى هؤلاء الأطفال .

شكل رقم (٢)

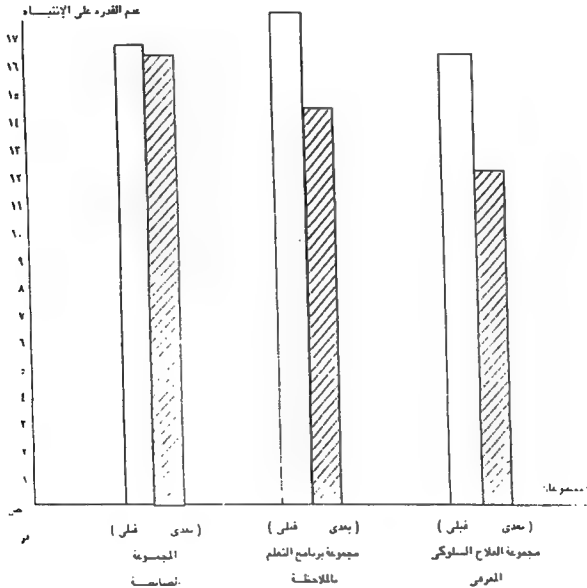
يوضح متوسطات الأداء القبلي والبعدي للمجموعات الثلاثة [التجريبية الأولى التي تلقت برنامج العلاج السلوكي ، المجموعة التجريبية الثانية التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة



من الشكل رقم (٣) يتضح أن متوسطات التطبيق القبلي في التفاعل مع الأقران للمجموعات الثلاثة (التجريبي الأول ، التجريبي الثاني ، الضابطه ، غير متقارب حيث إن متوسط التطبيق القبلي للضابطه منخفض عن متوسط القبلي للتجريبي الأول والثاني . ونجد أن متوسط التطبيق البعدي للمجموعة التجريبي الأول (مجموعة العلاج السلوكي المعرفي ، المجموعه التجريبية الثانيه المجموعه التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظه (النمذجة) انخفض عن متوسط التطبيق البعدي للمجموعة الضابطه عما يدل على فعالية كلا البرنامجين في رفع قدرة هؤلاء الأطفال على التفاعل مع أقرانهم ويتضح من الشكل أيضاً انخفاض التطبيق البعدي لمجموعة العلاج السلوكي المعرفي عن التطبيق البعدي لمجموعة برنامج النمذجة مما يدل على أن برنامج العلاج السلوكي المعرفي أكثر فعالية في رفع قدرة الأطفال مضطربي الانتباه على التفاعل مع أقرانهم .

شكل رقم (٤)

يوضح فروق متوسطات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعات الثلاث (التي تلقت العلاج السلوكي المعرفي التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة ، المجموعة الضابطة في عدم القدرة على الإنتباه على مقياس تقدير السلوك لكونرزد

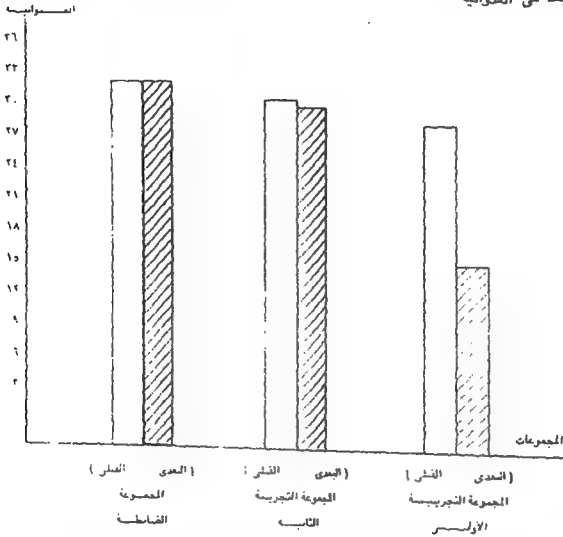


من الشكل رقم (٤) يتضح أن متوسطات الأداء القبلي للمجموعات الثلاث متقاربة بينما في الأداء البعدي انخفضت متوسطات المجموعتين التجريبتين الأولى والثانية عن متوسط التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة مما يدل على فعالية كلا البرنامجين في رفع قدرة الأطفال

على الانتباه وأيضاً يتضح انخفاض التطبيق البعدي لمجموعة العلاج السلوكي المعرفي عن التطبيق البعدي لمجموعة برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) مما يدل على فعالية برنامج العلاج السلوكي المعرفي في رفع قدرة الأطفال على الانتباه .

شكل (٥)

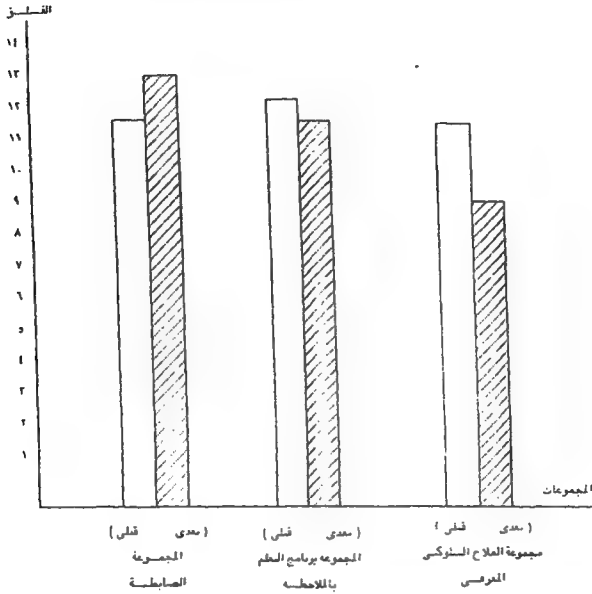
يوضح الفرق في متوسطات القبلي - البعدي للمجموعات الثلاثة (التي تلقت برنامج العلاج السلوكي المعرفي ، التجريبية الثانية التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) والضابطة في العدوانية



ويتضح من الشكل السابق تقارب متوسطات التطبيق القبلي بين المجموعات الثلاثة بينما انخفض متوسط التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبتين عن متوسط التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة مما يوضح أن كلا البرنامجين لهما أثر في خفض العدوانية كما يتضح من الشكل أيضاً انخفاض متوسط التطبيق البعدي لمجموعة العلاج السلوكي المعرفي بدرجة كبيرة عن متوسط التطبيق البعدي لمجموعة برنامج النمذجة بما يدل على فعالية البرنامج الأول بدرجة أكبر في خفض السلوك العدواني .

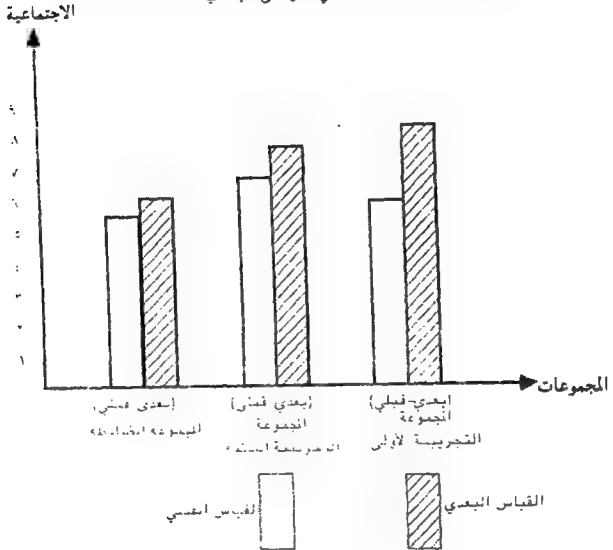
شكل (٦)

يوضح الفرق في متوسطات القلبي - والبعدي للمجموعات الثلاث (مجموعة العلاج السلوكي المعرفي) مجموعة التعلم بالملاحظة (النمجه) والمجموعة الضابطة في القلق



من الشكل رقم (٦) يتضح وجود فروق بسيطة جداً بين متوسطات التطبيق القبلي للمجموعات الثلاث بينما يحدث انخفاض في متوسطات التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبتين الأولى والثانية مما يدل على فعالية كلا البرنامجين في خفض درجة القلق لدى هؤلاء الأطفال ويتضح من الشكل أيضاً انخفاض متوسط التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية الأولى بدرجة كبيرة عن التطبيق البعدي للمجموعة الثانية مما يدل على فعالية برنامج العلاج السلوكي المعرفي في خفض درجة القلق عند الأطفال مضطربي الانتباه .

يوضح الفروق في المتوسطات بين درجة القبلي والبعدي للمجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى التي تلقت العلاج السلوكي المعرفي ، التجريبية الثانية التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة، الضابطة) في القدرة على الاجتماعية



- من الشكل رقم (٧) يتضح وجود فروق بسيطة بين متوسطات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعات الثلاث بينما ارتفع متوسط التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبيتين م يدل على فعالية كلا البرنامجين في رفع قدرة هؤلاء الاطفال على المشاركة الاجتماعية .
- كما يتضح من الشكل أيضا وجود فروق بين متوسطات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية الأولى وبين التطبيق البعدي للمجموعة الثانية مما يدل على أن برنامج العلاج السلوكي أكثر فعالية في دفع الاطفال على المشاركة الاجتماعية .
- (٢) حساب قيمة «ت» للعينات النصفية المرتبطة وذلك لمعرفة الفروق بين القبلي والبعدي لكل من
- ١ - المجموعة التجريبية الأولى التي تلقت العلاج السلوكي المعرفي .
 - ٢ - المجموعة التجريبية الثانية التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة .

جدول رقم (١٩)

يوضح قيم ت لولاية الفرق بين القياسين القبلي والبعدي لكل من الثلاث مجموعات على قوائم الملاحظة السليكية ن لكل مجموعة =

المجموعة المقسبطة				مجموعة التعلم بالملاحظة (المنذجة)				مجموعة العلاج السلوكي المعرفي				التفسيرات
١٠ = ن				١٠ = ن				١٠ = ن				
قيمة ت	الخطأ المعياري للفرق	الانحراف المعياري للفرق	متوسط الفرق	قيمة ت	الخطأ المعياري للفرق	الانحراف المعياري للفرق	متوسط الفرق	قيمة ت	الخطأ المعياري للفرق	الانحراف المعياري للفرق	متوسط الفرق	
١٣٠	٢٤	٩٠	٦٧٤	٧١	١٢٨	٤٨٠	٧٥٢	٢٩٤	٢٩٣	٣٨٠	٣٨٠	عدم القدرة على الانتباه
٣٤	٨٩	٣٧	٤٨٣	٨٤	١٧٤	٤١٠	٥٣٢	٧٩	٣٢٣	٤٢٠	٤٢٠	الاندحية
٩٩	٢٧٨	١٧٢	٢٩٨	٣٩٩	٨٧	٢٦٠	٧١٦	٦١	٣٧٤	٤٢٠	٤٢٠	عدم القدرة على التفاعل مع الاوران
٦٠.٢	٩٩	٢٧٧	٨٧١	٥٩	٢٥٢	٤١٠	٢٩١	١١٧	٥٨٤	٣٢٠	٣٢٠	عدم القدرة على الانتباه
٥٥	٢٤٢	٢٩٣	١٢٧	٣٥٧	٩٣	٤١٠	٢٤٨	٢٥٨	١١	٨٩٠	٨٩٠	المعرفية
١٦١	١١١	٦٢	١٦٨	١٥٦	٧٨	٢٢٠	٢١٢	٩٤	٣٤	٢٠٠	٢٠٠	القلق
٩٨	١٧٠.٢	١١٩	٢١٧	٩٢٢	٢٢	٢٠٠	٢٤٩	٦٠	٢٢٩	٢١٠	٢١٠	الاحساسه

ت لولاية

ت لولاية

الطرف

الطرف

قيمة ت الجولية عند مستوى ٠.٠٥ = ١.٧٣

قيمة ت الجولية عند مستوى ٠.٠١ = ٢.٨٩

يتضح من الجدول رقم (١٩) الآتي

- وجود فروق دالة بين درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمجموعة العلاج السلوكي المعرفي في التقدير علي قوائم الملاحظة (قائمة DSMII) في كل من عدم القدرة على الإنتباه ، الإندفاعية ، عدم القدرة على التفاعل مع الأقران حيث بلغت قيمة ت أعلى من القيمة الجدولية عند ٠.١ ر .
- وجود فروق دالة بين درجات القياس القبلي والبعدي لمجموعة السلوكي المعرفي في التقدير على مقياس تقدير سلوك الطفل لكونه في كل من عدم القدرة على الإنتباه ، العدوانية ، القلق ، الإجتماعية حيث بلغت قيمة ت حد الدلالة عند مستوي ٠.١ ر
- وجود فروق دالة بين درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) في التقدير على قوائم الملاحظة DSMIII في عدم القدرة على الإنتباه ، الإندفاعية ، التفاعل مع الأقران حيث بلغت قيمة ت أعلى من حد الدلالة عند مستوي ٠.١ ر
- وجود فروق دالة بين درجات القياس القبلي والبعدي في التقدير على قائمة تقدير سلوك الطفل لكونه في كل من عدم القدرة على الإنتباه ، العدوانية ، القلق ، الإجتماعية . حيث بلغت قيمة ت في البعد الأول ٠.١ ر وعند مستوي ٠.٥ ر في العدوانية والقلق والإجتماعية .
- كما يتضح من الجدول رقم (١٩) أيضاً عدم وجود فروق بين نتائج القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة .

ثانيا : نتائج كل من الفرض الفرعي الثالث - الرابع - الخامس - السادس

(١) الفرض الفرعي الثالث وينص على :

لا توجد فروق دالة من درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة الأولى التي تلقت العلاج السلوكي المعرفي في الأداء علي الإختبارات الأدائية الذاتية ، إختبار مضاهاة الأشكال، الشطب ، تزاج الأرقام ، بندر جشطلت ، إختبار وكسلر للذكاء .

(٢) الفرض الفرعي الرابع وينص على

لا توجد فروق دالة بين درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة الثانية التي بلغت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) في الأداء في الإختبارات الأدائية الذاتية ، إختبار مضاهاة الأشكال ، الشطب ، تزاج الأرقام ، بندر جشطلت ، إختبار وكسلر للذكاء .

٣ - الفرض الفرعي الخامس : وينص على

لا توجد فروق دالة بين درجات التطبيق القبلي والبعدي لمجموعة العلاج السلوكي المعرفي في التحصيل .

٤ - الفرض الفرعي السادس : وينص على

لا توجد فروق دالة بين درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التي تلقت برنامج التعهد بالملاحظة (النمذجة) في التحصيل .

وللتأكد من صحة هذه الفروض تم الانني :

- ١ - حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعات الثلاثة في الأداء على الاختبارات الأدائية المستخدمة في ادراسة وفي التحصيل كما هو موضح بجدول رقم (٢٠) .

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لجمعية لجمعية الدراسات التجريبية الثلاث
 مجموعة العلاج السلوكي المعرفي - مجموعة التعلم بالالخطا - المجموعة القياسية

المقياس	المتغيرات	مجموعة العلاج السلوكي المعرفي: ١٠						مجموعة التعلم بالالخطا: ١٠						المجموعة القياسية: ١٠					
		البدي			القبلي			ع	البدي			ع	القبلي			ع	البدي		
		ع	م	م	ع	م	ع		ع	م	م		ع	م	ع		ع	م	ع
مضاهاة	الزمن	١٦٩	٣٢	٢٨٥٩	١٨٤٩	٣٦١٢	١٧٨٢	٣٥٥١	١٨٩٩	٤٨٠٣	١١٧٨٠	١١٧٨٠	٥٠	٧٣٥٠	٣٩١٦	٢٩٥٠	٧٠٨٠	٢٩٥٠	٣٩١٦
الاشكال	عدد الاخطاء	٢٦٩٠	٦٠	٢٠٦	١١٥٠	١١٥٠	٣١٢٠	٦٨٤	١٨٩٠	٥٤٨	٢٧٢٠	٨٣٦	٢٧٢٠	٢٩٥٠	٧٠٨٠	٢٩٥٠	٧٠٨٠	٢٩٥٠	٧٠٨٠
الشطب	عدد الثبوتات القويك	١٢٥٠	٢٥٢	٢٠٦	٩٠	٩١	١٥٠٠	١٥٠٠	٩٠	٢٨٧	١٤٨٠	٨٢٨	١٤٨٠	١٥١٠	٢٩٠	١٥١٠	٢٩٠	١٥١٠	٢٩٠
توزيع	عدد الاخطاء	٨٠٠	٨٤	٢١٩	٢٠٧	٢٠٧	٩٨٠	١٥٤	٤٢٠	١٤٧	٩٢٠	٤٠٨	٩٢٠	٨٩٠	٢٩٦	٨٩٠	٢٩٦	٨٩٠	٢٩٦
الارقام	عدد الثبوتات القويك	١٠٧٠	٢٥٩	٢٠٦	٢٠٦	٢٠٦	٩٦٠	٣٥٢	٧٢٠	٢٦٩	١٣٠٠	٢٢٦	١٣٠٠	٢٩٦	٢٩٦	١٣٠٠	٢٩٦	١٣٠٠	٢٩٦
بنير	عدد الاخطاء	١١٨٠	١٣	٢٠٦	١٥٥٠	٢٢٤	١٣٧٠	٣٢٦	١٧٠٠	٢٦٦	٩٤٠	٢٢٦	٩٤٠	١٣٧٠	١٣٧٠	١٣٧٠	١٣٧٠	١٣٧٠	١٣٧٠
جسملات	النسخ	١١٨٠	١٣	٢٠٦	١٥٥٠	٢٢٤	١٣٧٠	٣٢٦	١٧٠٠	٢٦٦	٩٤٠	٢٢٦	٩٤٠	١٣٧٠	١٣٧٠	١٣٧٠	١٣٧٠	١٣٧٠	١٣٧٠
	الاستدعاء	١١٨٠	١٣	٢٠٦	١٥٥٠	٢٢٤	١٣٧٠	٣٢٦	١٧٠٠	٢٦٦	٩٤٠	٢٢٦	٩٤٠	١٣٧٠	١٣٧٠	١٣٧٠	١٣٧٠	١٣٧٠	١٣٧٠

توزيع المتوسطات والانحرافات المعيارية لبحوث الدراسة التجريبية الثلاث
مجموعة العلاج السلوكي المعرفي - مجموعة التعلم باللاحظة - المجموعة الضابطة

المتغيرات	مجموعة العلاج السلوكي المعرفي: ١٠٠	مجموعة التعلم باللاحظة: ١٠				المجموعة الضابطة: ١٠			
		القبلي		البعدي		القبلي		البعدي	
المتغير	م	ع		ع		ع		ع	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
رسم الكميات	٧٨٠	١٠٣	٨٣	٩٦	٩٩	٦٣٠	٦٧	٧٠٠	٦١٠
تجميع الأشياء	٧٤٠	٦٩	٧٥٠	٧٥٠	٦٧	٧٣٠	٦٧١	٨١٠	١٢٨
المنظرة	٨٧٠	٢١١	١١٤٠	١٦٤	١١٧	٧٦٠	١٣٢٠	٧٤٠	٩٧
المتاحات	٧١٠	٨٧	٨٢٠	٩١	٦٩	٩١٠	١٠٥٤	٨٧٠	٦٧
الفرقة الجارية للفرقة	٣٨١٠	٣٨٨	٣٨٣٠	١٧٦	٢٨٧	٣٩٨٠	١٩٢١	٣٩٧٠	٢١٦
نسبة الذكاء، القبلي	٤٨٠	٣	٨٩٣٠	١٧٥	٧٤٧٠	٨١٣٠	٢٥٧٢	٨٦٨٠	٢٢٨
الدرجة الكلية بالقبلي	٣٩٤٠	٤١١	٤٤٤٠	٣٥٩	٣٨٥٠	٤٤٨٠	٤٦٥	٤٦٩٠	١٥٢٣
نسبة الذكاء، البعدي	٨٥٣٠	٨٦٩	٩١١٠	٤٩٥	٨٢٨٠	٦٣٧	١٤٣٦	٨٥١٠	٢٣٨

توزيع ثلاث الفئات الفرعية لوكس

تابع جدول رقم (٢٠)

يوضح الترسطات والإنحرفات المعيارية لمجموعات الدراسات التجريبية الثلاث
مجموعة العلاج السلوكي المعرفي - مجموعة التعلم باللاحظة - المجموعة الضابطة

المقاييس	المتغيرات	مجموعة العلاج السلوكي المعرفي، ١٠٠						مجموعة التعلم باللاحظة، ١٠٠						المجموعة الضابطة، ١٠٠					
		القبلي			البعدي			القبلي			البعدي			القبلي			البعدي		
		ع	م	ع	ع	م	ع	ع	م	ع	ع	م	ع	ع	م	ع	ع	م	
	الدرجة المعيارية للذكاء، نسبة الذكاء الكلي	٧٧.٥	٨١١	٨٦٥	٨٥٧	٧٥٠٠	٤١٣	٨٦٥	٨٥٧	٧٥٠٠	٤١٣	٨٥٠٠	٣٨٤	٧٣١٠	١٣٦٤	٧٩١٠	٣٤٧	٣٣٨٠	
		٣٢.١٠	٢٣.٦١	٤٧.٩٠	١٠.٤٩	٢٥.٦٠	١٣.٣٦	١٣.٩٠	١٣.٤١	٢٣.١٠	١٤.٣٣	٢٥.٨٠	٢٤٠	٢٣.١٠	١٤.٣٣	٢٣.١٠	٢٥.٨٠	٢٤٠	
		٢٥.٩٠	٨.٤٧	٢٦.٠	٩.٦١	٢.٩٠	١٣.٠٨	٥.٥٠	١٤.٠١	٣٣.٨٠	١١.٩٩	٣١.٠	١٤.٠١	٣٣.٨٠	١١.٩٩	٣١.٠	٣٥.٨٠	٢٤.٠	
		٢٥.٩٠	٨.٤٧	٢٦.٠	٩.٦١	٢.٩٠	١٣.٠٨	٥.٥٠	١٤.٠١	٣٣.٨٠	١١.٩٩	٣١.٠	١٤.٠١	٣٣.٨٠	١١.٩٩	٣١.٠	٣٥.٨٠	٢٤.٠	
	التحصيل في اللغة العربية	٧٧.٥	٨١١	٨٦٥	٨٥٧	٧٥٠٠	٤١٣	٨٦٥	٨٥٧	٧٥٠٠	٤١٣	٨٥٠٠	٣٨٤	٧٣١٠	١٣٦٤	٧٩١٠	٣٤٧	٣٣٨٠	
		٣٢.١٠	٢٣.٦١	٤٧.٩٠	١٠.٤٩	٢٥.٦٠	١٣.٣٦	١٣.٩٠	١٣.٤١	٢٣.١٠	١٤.٣٣	٢٥.٨٠	٢٤٠	٢٣.١٠	١٤.٣٣	٢٣.١٠	٢٥.٨٠	٢٤٠	
		٢٥.٩٠	٨.٤٧	٢٦.٠	٩.٦١	٢.٩٠	١٣.٠٨	٥.٥٠	١٤.٠١	٣٣.٨٠	١١.٩٩	٣١.٠	١٤.٠١	٣٣.٨٠	١١.٩٩	٣١.٠	٣٥.٨٠	٢٤.٠	
		٢٥.٩٠	٨.٤٧	٢٦.٠	٩.٦١	٢.٩٠	١٣.٠٨	٥.٥٠	١٤.٠١	٣٣.٨٠	١١.٩٩	٣١.٠	١٤.٠١	٣٣.٨٠	١١.٩٩	٣١.٠	٣٥.٨٠	٢٤.٠	
	التحصيل في الحساب	٧٧.٥	٨١١	٨٦٥	٨٥٧	٧٥٠٠	٤١٣	٨٦٥	٨٥٧	٧٥٠٠	٤١٣	٨٥٠٠	٣٨٤	٧٣١٠	١٣٦٤	٧٩١٠	٣٤٧	٣٣٨٠	
		٣٢.١٠	٢٣.٦١	٤٧.٩٠	١٠.٤٩	٢٥.٦٠	١٣.٣٦	١٣.٩٠	١٣.٤١	٢٣.١٠	١٤.٣٣	٢٥.٨٠	٢٤٠	٢٣.١٠	١٤.٣٣	٢٣.١٠	٢٥.٨٠	٢٤٠	
		٢٥.٩٠	٨.٤٧	٢٦.٠	٩.٦١	٢.٩٠	١٣.٠٨	٥.٥٠	١٤.٠١	٣٣.٨٠	١١.٩٩	٣١.٠	١٤.٠١	٣٣.٨٠	١١.٩٩	٣١.٠	٣٥.٨٠	٢٤.٠	
		٢٥.٩٠	٨.٤٧	٢٦.٠	٩.٦١	٢.٩٠	١٣.٠٨	٥.٥٠	١٤.٠١	٣٣.٨٠	١١.٩٩	٣١.٠	١٤.٠١	٣٣.٨٠	١١.٩٩	٣١.٠	٣٥.٨٠	٢٤.٠	

ويتضح من الجدول رقم (٢٠) الآتى :

- وجود تقارب بالنسبة لمتوسطات القياس القبلى للمجموعات الثلاث وهم المجموعة التى تلقت برنامج العلاج السلوكى المعرفى ، والمجموعة التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) والمجموعة الضابطة .

أما بالنسبة لمتوسطات القياس البعدى فقد وجد إختلافات بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى والثانية وظهر ذلك فى تحسن متوسطات الدرجات على الإختبارات الأدائية وبصورة واضحة على إختبار مضاهاة الأشكال ، الشطب ، تراوح الأرقام ، بندر جشطلت أما بالنسبة لوكسلر فقط ظهر التحسن بصورة واضحة فى متوسطات الأداء على كل من إختيار الحساب ، الشفرة ، إعادة الأرقام ، المتاهات ، رسوم المكعبات ، تكميل الصور وكل من الذكاء اللفظى والعملى - الكلى بينما حدث تغير بسيط فى المتوسطات فى الأداء البعدى علي باقى الإختبارات الفرعية كوكسلر .

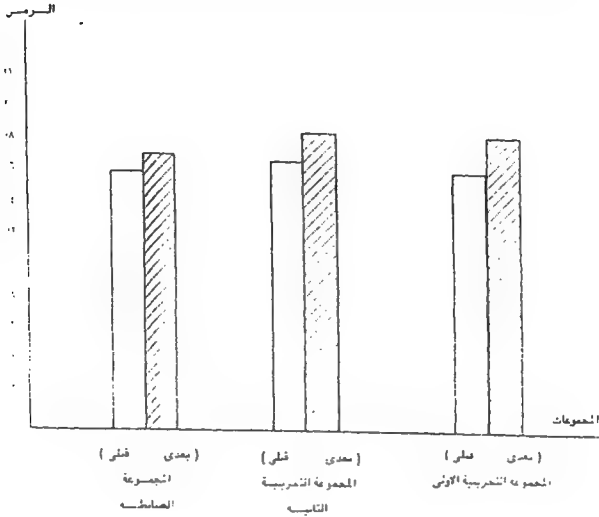
ويتضح من الجدول أيضا حدوث إرتفاع فى متوسطات البعدى للتحصيل فى كل من مادتى اللغة العربية والحساب

ويتضح أيضا عدم حدوث تحسن فى متوسطات أداء المجموعة الضابطة على جميع الإختبارات .

والأشكال البيانية التالية توضح ذلك :

شكل رقم (٨)

يوضح الفرق في متوسطات الأداء القبلي والبعدي لمجموعات الأطفال مضطربي الإنتباه
(المجموعة التي تلقت العلاج السلوكي المعرفي ، المجموعة التي تلقت العلاج بالنموذج ،
المجموعة الضابطة على إختبار مضاهاة الأشكال في الزمن وعدد الأخطاء)

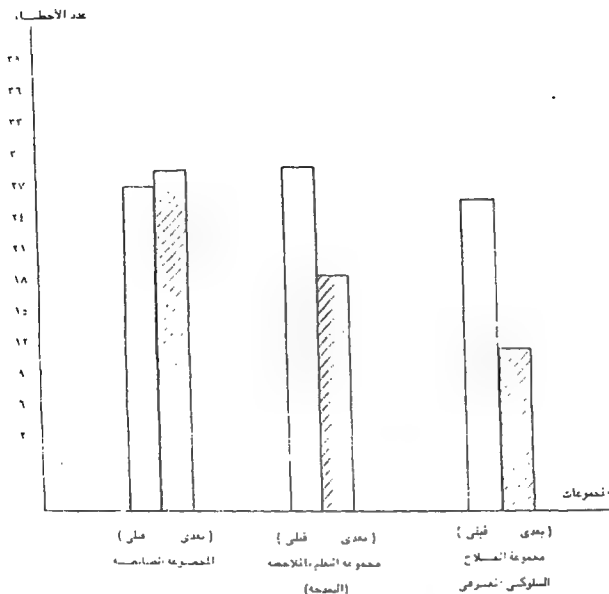


ويتضح من الشكل رقم (٨)

وجود تقارب بين متوسط التطبيق القبلي للمجموعات الثلاث في الاداء على اختبار
مضاهاة الاشكال في الزمن بينما توجد فروق كبيرة بين متوسطات التطبيق البعدي للمجموعتين
التجريبتين الأولى والثانية وبين متوسط التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة في الزمن مما يدل
على أن كلا من البرنامجين عمل على تعديل السلوك الاندفاعي لدى هؤلاء الاطفال كما يتضح
أيضاً وجود فرق بين متوسط التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية الأولى ومتوسط التطبيق

بعدى للمجموعة التجريبية الثانية مما يدل على أن برنامج العلاج السلوكي المعرفي أكثر
 فاعلية في تعديل السلوك الاندفاعي عند الأطفال .

تابع شكل (٨)

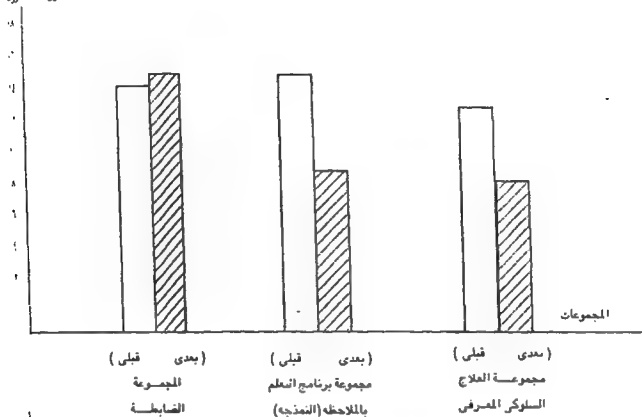


ينضم من الشكل رقم (٨) أيضاً

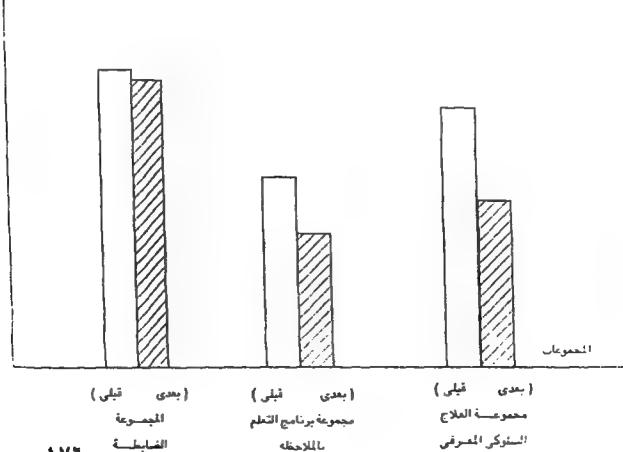
أنه لا توجد فروق كبيرة بين متوسطات الأداء القبلي للمجموعات الثلاث بينما انخفضت
 متوسطات الأداء البعدى للمجموعتين التجريبتين الأولى والثانية عن متوسط الأداء البعدى
 للمجموعة الضابطة فى الأداء على اختبار مضاهاة الاشكال فى عدد الأخطاء كما أنه
 توجد فروق فى متوسطات الأداء بين مجموعة العلاج السلوكي المعرفي ومجموعة التعلم
 والملاحظة مما يدل على أن العلاج السلوكي المعرفي أكثر فعالية فى خفض السلوك
 الاندفاعي .

يوضح الفرق في متوسطات الأداء القبلي والبعدي للمجموعات الثلاث (التجريبية الأولى التي تلقت العلاج السلوكي المعرفي ، التجريبية الثانية التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) والمجموعة الضابطة في الأداء على اختبار الشطب في كل من المثيرات المتروكة وعدد الأخطاء.

عدد المثيرات المتروكة



عدد الأخطاء



من الشكل رقم (٩) يتضح الآتى :

- الفروق بين متوسطات الأداء للتطبيق القبلى ، متقاربة بينما فى الاداء البعدى انخفضت متوسطات الأداء البعدى للمجموعتين التجريبتين الأولى والثانية عن متوسط الاداء البعدى للمجموعة الضابطة فى الأداء على اختبار الشطب فى عدد المثيرات المتروكة . وأيضاً انخفاض متوسط الاداء البعدى للمجموعة التى تلقت العلاج السلوكى عن المجموعة التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظة مما يدل على أن العلاج السلوكى المعرفى أكثر فعالية فى تعديل الانتباه البصرى .

- كما يتضح من الشكل رقم (٩) أن الفروق فى متوسطات التطبيق القبلى للمجموعة التجريبية الأولى والضابطة متقاربة ، بينما توجد فروق بين متوسطات التطبيق القبلى للمجموعة التجريبية الثانية والضابطة .

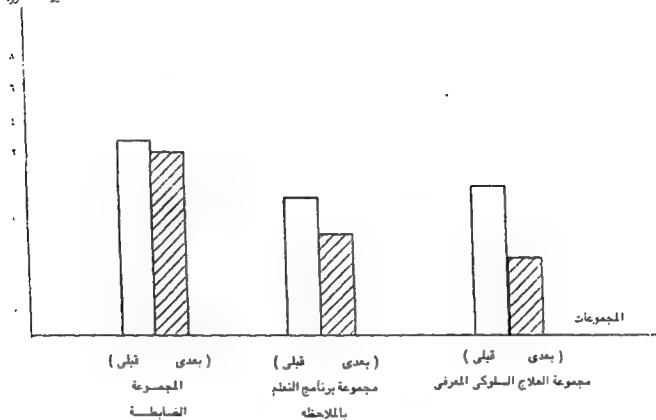
- نلاحظ من الشكل أيضاً انخفاض متوسطات الاداء البعدى للمجموعتين التجريبتين الأولى والثانية عن الاداء البعدى للمجموعة الضابطة فى الاداء على اختبار الشطب فى عدد الاخطاء .

ويتضح من الشكل ايضاً انخفاض متوسط الاداء البعدى لمجموعة العلاج السلوكى المعرفى عن متوسط الاداء البعدى لمجموعة برنامج التعلم بالملاحظة فى عدد الاخطاء مما يدل على أن برنامج العلاج السلوكى المعرفى أكثر فعالية فى تعديل الانتباه البصرى عند الاطفال .

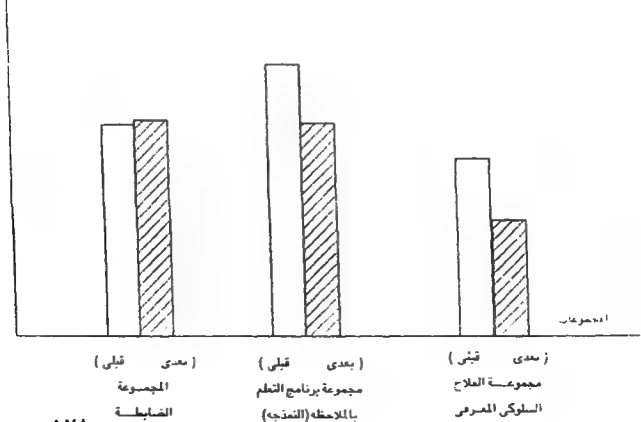
شكل (١٠)

يوضح الفرق في متوسطات الأداء القبلي والبعدي للمجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى التي تلقت برنامج العلاج السلوكي المعرفي ، التجريبية الثانية التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة المجموعة الضابطة) في الأداء على اختبار تزاوج الأرقام في كل من عدد المثيرات المتروكة .

عدد المثيرات المتروكة



عدد الأخطاء

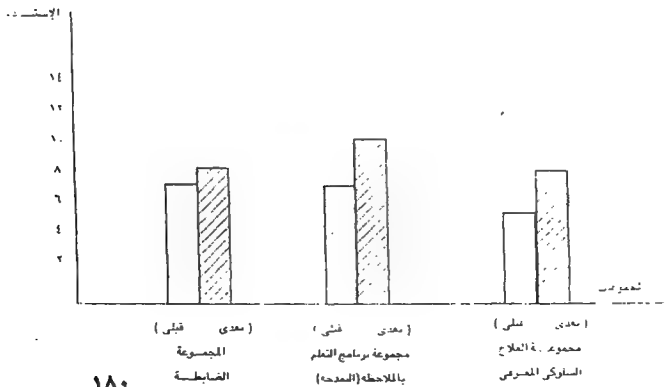
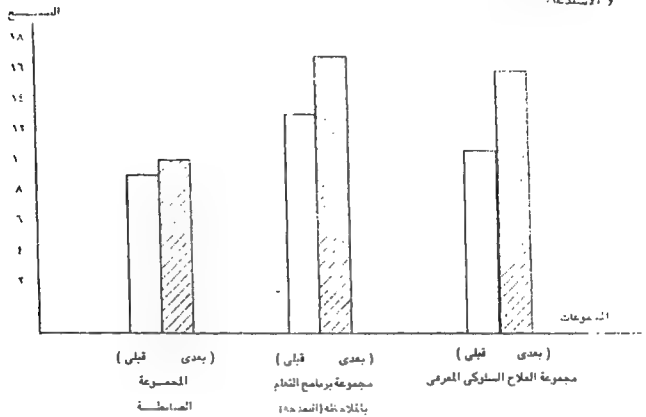


يتضح من الشكل رقم (١٠) الآتى :

- وجود فروق كبيره بين متوسط الأداء القبلى للمجموعتين من التجريبتين والضابطه .
- عدم وجود فروق بين متوسط الأداء القبلى للمجموعه التجريبيه الاولى والثانيه .
- ويتضح من الشكل أيضاً إنخفاض متوسط الأداء البعدى للمجموعتين التجريبتين الأولى والثانيه ومتوسط الأداء البعدى للمجموعه الضابطه فى الاداء على اختبار تزاوج الأرقام فى عدد المثيرات المتروكه .
- وأيضاً إنخفاض متوسط الأداء البعدى لمجموعه العلاج السلوكى المعرفى عن متوسط الأداء البعدى لمجموعه التعلم بالملاحظه .
- « ويتضح من الشكل رقم (١٠) أيضاً
- تقارب متوسطات الأداء القبلى للمجموعات الثلاثه بينما إنخفاض متوسط الاداء البعدى للمجموعتين التجريبتين عن متوسط الاداء البعدى للمجموعه الضابطه فى الاداء على اختبار تزاوج الأرقام فى عدد الأخطا .
- وأيضاً يتضح من الشكل انخفاض متوسط الاداء البعدى لمجموعه العلاج السلوكى المعرفى عن متوسط الاداء البعدى لمجموعه التعلم بالملاحظه وهذا يدل على أن برنامج العلاج السلوكى المعرفى أكثر فعاليه فى تعديل الانتباه السمعى لدى الأطفال مضطربى الانتباه .

شكل (١١)

يوضح فروق المتوسطات القبلي - والبعدي للمجموعات الثلاث (المجموعة التجريبية الأولى التي تلقت برنامج العلاج السلوكي المعرفي والمجموعة التجريبية الثانية التي تلقت العلاج عن طريق التعلم بالملاحظة ، والمجموعة الضابطة) في الأداء على اختبار بندر- جشطت في النسخ والإسناد.



من الشكل السابق يتضح تقارب في متوسطات التطبيق القبلي للمجموعات الثلاث بينما إرتفاع متوسط الأداء البعدي للمجموعتين التجريبتين الأولى والثانية عن متوسط الأداء البعدي للمجموعه الضابطه . ويتضح من الشكل أيضاً إرتفاع متوسط الأداء البعدي للمجموعة التجريبية الأولى عن متوسط الأداء البعدي للمجموعة الثانية في الأداء على اختبار بندر جشطلت في النسخ . مما يدل على أن العلاج السلوكي المعرفي أكثر فعالية في تعديل قدرة هؤلاء الأطفال على النسخ .

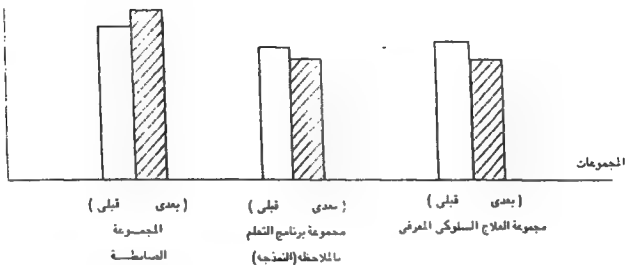
كما يتضح من الشكل رقم (١١) أيضاً

وجود فروق في متوسطات الأداء القبلي للمجموعات الثلاث بينما ارتفع متوسط الأداء البعدي للمجموعتين التجريبتين الأولى والثانية عن متوسط الأداء البعدي للمجموعة الضابطه ولكن بدرجة متقاربه مما يدل على أن كلا البرنامجين له تأثير في رفع قدرة الأطفال على التذكر على اختبار بندر جشطلت .

كما يتضح من الشكل أيضاً إرتفاع متوسط الأداء البعدي للمجموعة التجريبية الثابته التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) عن متوسط الأداء البعدي للمجموعة التجريبية الأولى في قدره على الاستدعاء على اختبار بندر- جشطلت

شكل (١٢)

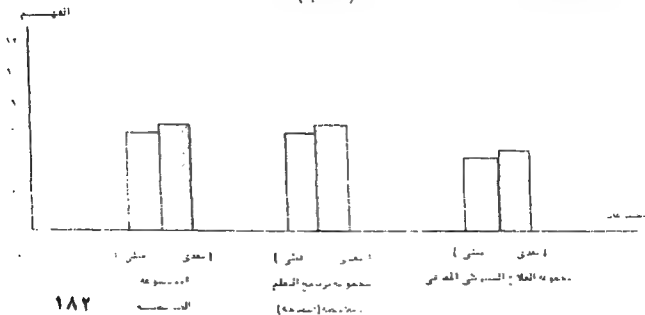
يوضح متوسط الأداء القبلي - والبعدي للمجموعات الثلاث (المجموعة الأولى التي تلقت العلاج السلوكي المعرفي ، والمجموعة الثانية التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) والمجموعة الضابطة في الأداء على الاختبارات الفرعية اللفظية لوكسلر وهي اختبار المعلومات



من الشكل السابق يتضح تقارب في الأداء القبلي للمجموعات الثلاثة وأيضاً حدوث تقارب في الأداء البعدي للمجموعات الثلاث مما يدل على أن أيًا من البرنامجين له تأثير على زيادة الأداء على اختبار المعلومات اللفظية

شكل (١٣)

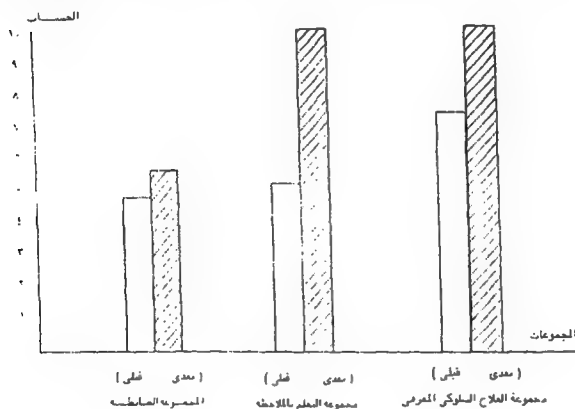
يوضح متوسط الأداء القبلي والبعدي للمجموعات الثلاث (المجموعة التجريبية الأولى التي تلقت العلاج السلوكي المعرفي والمجموعة التجريبية الثانية التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة))



من الشكل رقم (١٣) يتضح تقارب كل من متوسطات الأداء القبلي والأداء البعدي لمجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى ، التجريبية الثانية ، الضابطة) مما يدل على أن أي من البرنامجين ليس له تأثير على زيادة الأداء على اختبار الفهم العام .

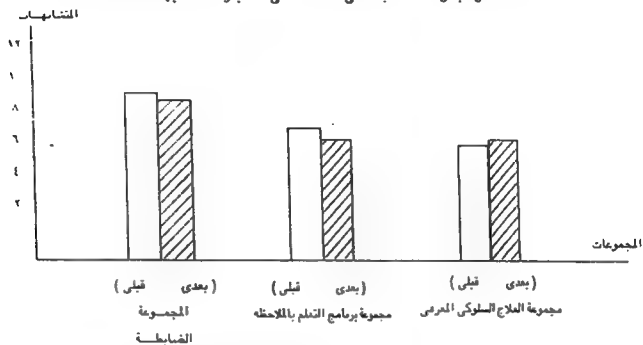
شكل (١٤)

يوضح الفرق في متوسطات الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعات الثلاث (المجموعة التجريبية الأولى التي تلقت برنامج العلاج السلوكي المعرفي ، المجموعة التجريبية الثانية التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة ، والمجموعة الضابطة) في الأداء على اختبار الحساب



يتضح من الشكل رقم (١٤) تقارب في متوسط الأداء القبلي للمجموعات الثلاث وارتفاع متوسط الأداء البعدي لكل من المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية عن متوسط الأداء البعدي للمجموعة الضابطة مما يؤكد أن كل من برنامج العلاج السلوكي المعرفي والتعلم بالملاحظة (النمذجة) له تأثير على زيادة الأداء على اختبار الحساب الفرعي من وكسلر .

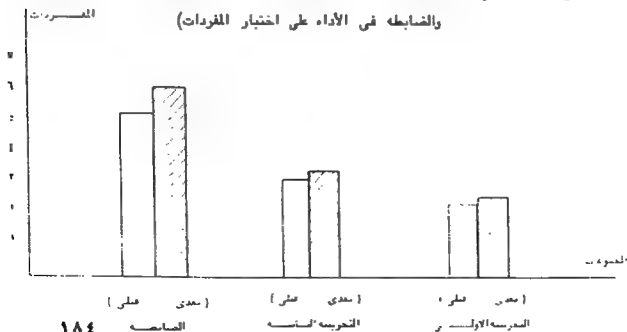
يوضح الفرق في متوسطات الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعات الثلاث (التجريبية الأولى التي تلقت العلاج السلوكي المعرفي ، التجريبية الثانية التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة والمجموعة الضابطة في الأداء على اختبار التشابهات



يتضح من الشكل السابق تقارب متوسط الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعات الثلاث بحيث يتقاطع الخط البياني للقبلي والبعدي مما يدل على أن أداء المجموعات الثلاث متشابهة قبل تطبيق البرنامج بعد تطبيق البرنامج .

شكل (١٦)

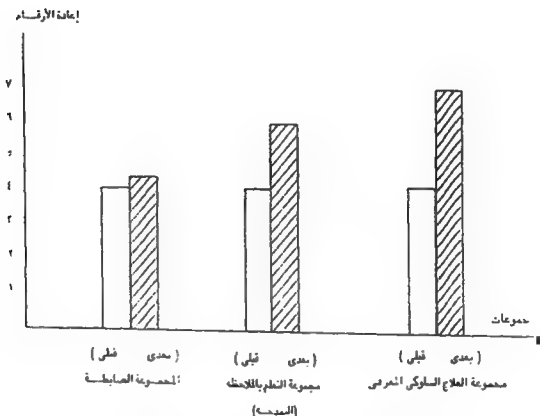
يوضح الفرق في متوسطات الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعات الثلاث (التجريبية الأولى التي تلقت العلاج السلوكي المعرفي ، التجربة الثانية التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة والضابطة في الأداء على اختبار المفردات)



يتضح من الشكل السابق تقارب بين متوسطات الأداء البعدي والقبلي للمجموعات الثلاثة في الأداء على اختبار المتشابهات قبل وبعد تطبيق البرنامج مما يشير إلى عدم تأثير كل من البرنامجين في زياده الأداء على اختبار المفردات .

شكل (١٧)

الفريق في متوسطات الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعات الثلاث (التجريبية الأولى تلقت العلاج السلوكي المعرفي ، التجريبية الثانية التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة والمجموعة الضابطة في الأداء في الأداء على اختبار إعادة الأرقام

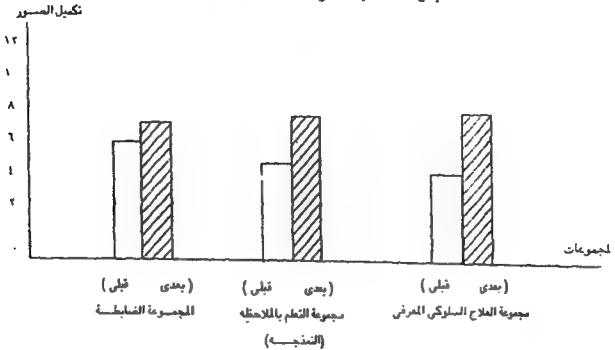


ويتضح من الشكل رقم (١٧) تقارب في متوسط الأداء القبلي للمجموعات الثلاثة بينما ترتفع متوسطات الأداء البعدي للمجموعتين التجريبتين الأولى والثانية عن متوسط الأداء البعدي للمجموعة الضابطة مما يشير إلى أن كلا البرنامجين لهما تأثير واضح على زيادة الأداء على اختبار إعادة الأرقام .

كما يتضح من الشكل أيضاً وجود ارتفاع متوسط الأداء البعدي لمجموعة العلاج السلوكي المعرفي عن متوسط الأداء البعدي للمجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة مما يشير إلى أن العلاج السلوكي المعرفي أكثر فعالية في زيادة الأداء على اختبار

شكل (١٨)

يوضح الفرق في متوسطات الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعات الثلاث (التجريبية الأولى التي تلقت العلاج السلوكي المعرفي ، التجريبية الثانية التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة المجموعة الضابطة في الأداء اختبار تكميل الصور

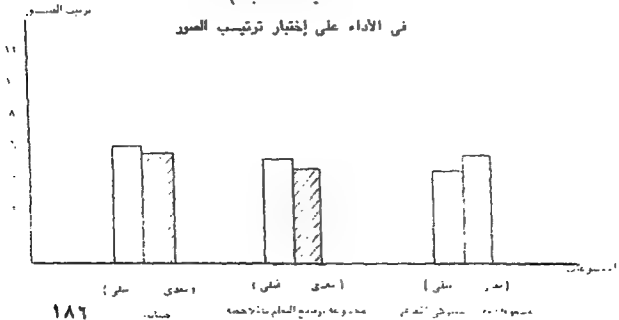


يتضح من الشكل السابق تقارب بين كل متوسطات الأداء القبلي للمجموعات الثلاث بينما حدث ارتفاع لمتوسطات الأداء البعدي لمجموعتي البرامج عن المجموعة الضابطة مما يشير إلى فعالية كلا من البرنامجين في رفع مستوى الأداء على اختبار تكميل الصور .

شكل (١٩)

يوضح الفرق في متوسطات الأداء القبلي للمجموعات الثلاث (التجريبية الأولى ، التجريبية الثانية ، الضابطة)

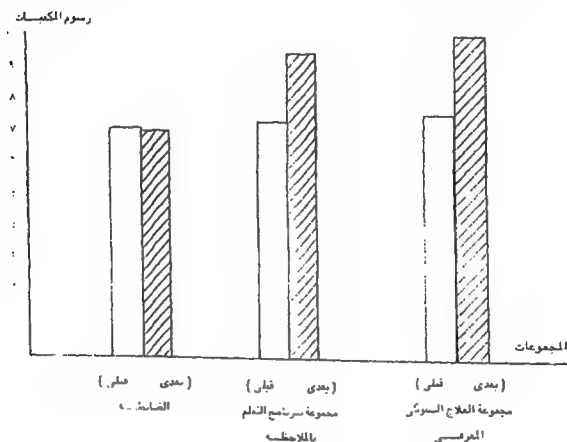
في الأداء على اختبار ترتيب الصور



يتضح من الشكل السابق تقارب متوسط الأداء القبلي ، للمجموعات الثلاث وارتفاع متوسطات الأداء البعدي لمجموع برنامج العلاج السلوكي المعرفي ومجموعة النمذجة عن المجموعة الضابطة مما يشير إلى فعالية كلا البرنامجين في تحسين الاداء على اختبار رسوم المكعبات .

شكل (٢٠)

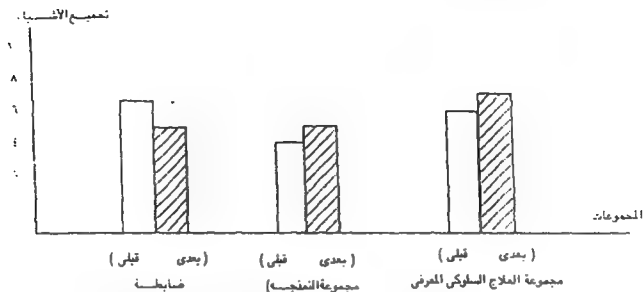
يوضح الفرق في متوسطات الأداء القبلي والبعدي للمجموعات الثلاث (التجريبي الأول .
التجريبي الثاني . الضابطة) في الأداء على اختبار رسوم المكعبات



من الشكل رقم (٢٠) يتضح تقارب في متوسطات الأداء القبلي للمجموعات الثلاث بينما حدث إرتفاع في متوسط الأداء البعدي لمجموعة العلاج السلوكي المعرفي ومجموعة (النمذجة) عن متوسط الأداء البعدي للمجموعة الضابطة مما يدل على أن كلا من البرنامجين له تأثير فعال في رفع الأداء لدى الأطفال على اختبار رسوم المكعبات . وأيضاً ارتفاع متوسط أداء مجموعة العلاج السلوكي المعرفي عن مجموعة النمذجة مما يشير إلى أن العلاج السلوكي أكثر فعالية في رفع الاداء لدى الأطفال على اختبار رسوم المكعبات .

شكل (٢١)

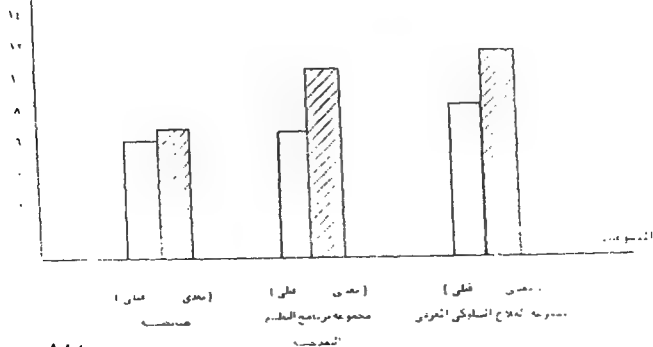
يوضح الفرق في متوسطات الأداء القبلي والبعدي للمجموعات الثلاث (التجريبية الأولى ،
التجريبية الثانية ، الضابطة) في الأداء على إختبار تجميع الأشياء



- يتضح من الشكل السابق تقارب كل من متوسط الأداء القبلي والبعدي للمجموعات الثلاث
مما يشير أن كلا من برنامج العلاج السلوكي المعرفي والتعلم بالملاحظة ليس له تأثير في
زيادة الأداء على إختبار تجميع الأشياء

شكل (٢٢)

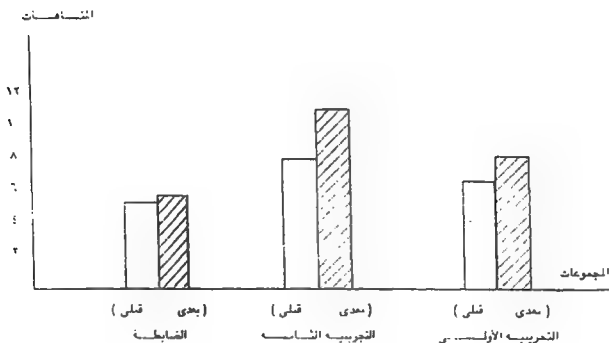
يوضح الفرق في متوسطات الأداء القبلي والبعدي للمجموعات الثلاث (التجريبية الأولى ،
التجريبية الثانية ، الضابطة) في الأداء على إختبار الشفرة



يتضح من الشكل السابق تقارب في متوسط الأداء القبلي للمجموعات الثلاثة بينما يرتفع متوسط الأداء البعدي للمجموعتين التجريبتين الأولى والثانية عن متوسط الأداء البعدي للمجموعة الضابطة مما يوضح أن لكل من البرنامجين أثر في زيادة الأداء على اختبار الشفهر كما يتضح أيضاً ارتفاع متوسط الأداء البعدي لمجموعة العلاج السلوكي المعرفي عن متوسط الأداء البعدي لمجموعة التعلم بالملاحظة مما يشير إلى أن العلاج السلوكي له فعالية أكثر

شكل (٢٣)

مقارنة الفروق في متوسطات الأداء القبلي - والبعدي للمجموعات الثلاث (التجريبية الأولى ، التجريبية الثانية ، الضابطة في الأداء على اختبار المتاهات)

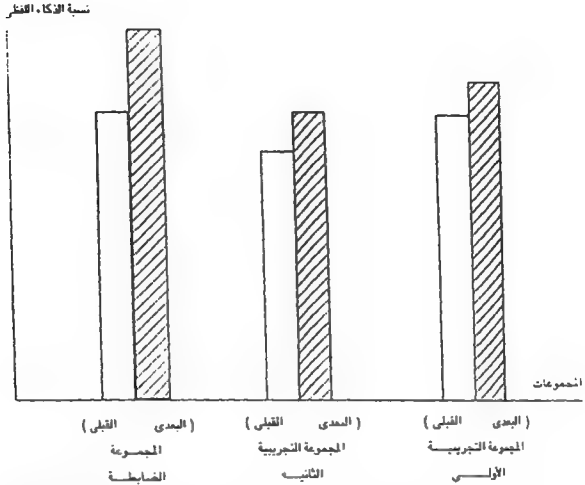


من الشكل السابق يتضح تقارب في متوسط الأداء القبلي للمجموعات الثلاث بينما ارتفع متوسط الأداء البعدي للمجموعتين التجريبتين الأولى والثانية عن متوسط الأداء البعدي للمجموعة الضابطة مما يشير إلى أن لكل من البرنامجين أثر في زيادة الأداء على اختبار المتاهات .

كما يتضح من الشكل أيضاً ارتفاع متوسط الأداء البعدي للمجموعة التجريبية الثانية عن متوسط الأداء البعدي للمجموعة التجريبية الأولى

شكل (٢٤)

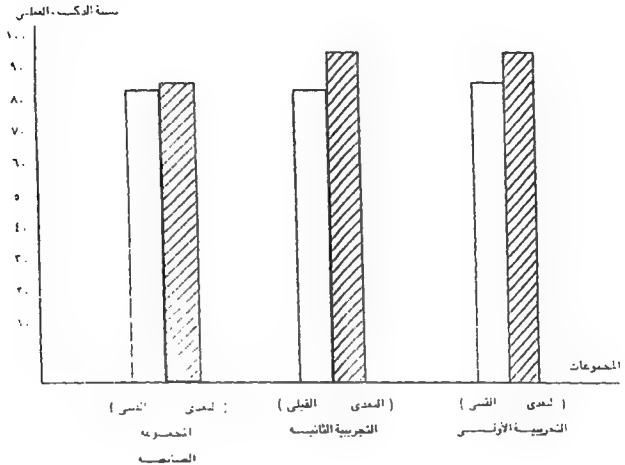
يوضح الفرق في متوسطات الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعات الثلاث التجريبية الأولى التي تلقت العلاج السلوكي المعرفي ، التجريبية الثانية التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة)



يتضح من الشكل السابق تقارب متوسطات الأداء القبلي للمجموعات الثلاث ولكن يوجد ارتفاع في متوسط الأداء البعدي لكل من المجموعتين اللتين تلقتا برنامج العلاج السلوكي المعرفي وبرنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) عن متوسط الأداء البعدي للمجموعة الضابطة .

شكل (٢٥)

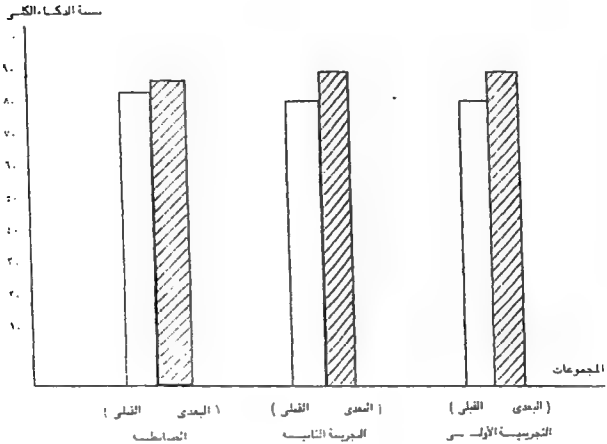
يوضح الفرق في متوسطات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعات الثلاث (التجريبية الأولى ، التجريبية الثانية ، الضابطة) في نسبة الذكاء العملي



يتضح من الشكل السابق تقارب متوسط التطبيق القبلي للمجموعات الثلاث بينما ارتفع متوسط التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبتين الأولى والثانية عن متوسط الأداء البعدي للمجموعة الضابطة . كما يتضح من الشكل أيضاً تقارب متوسط التطبيق البعدي لمجموعة العلاج السلوكي المعرفي من متوسط التطبيق البعدي لمجموعة التعلم بالملاحظة (النمذجة) مما يوضح أن كلا البرنامجين لهما نفس التأثير في زيادة نسبة الذكاء العملي .

شكل (٢٦)

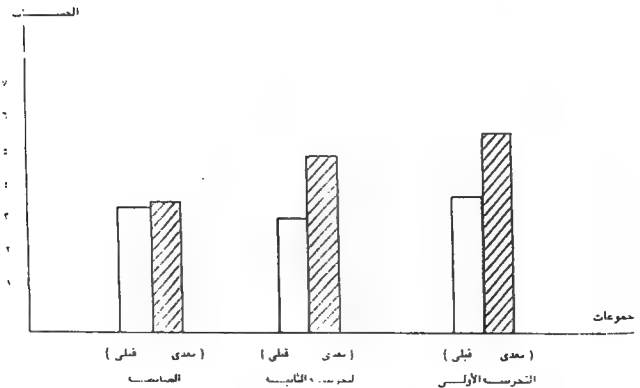
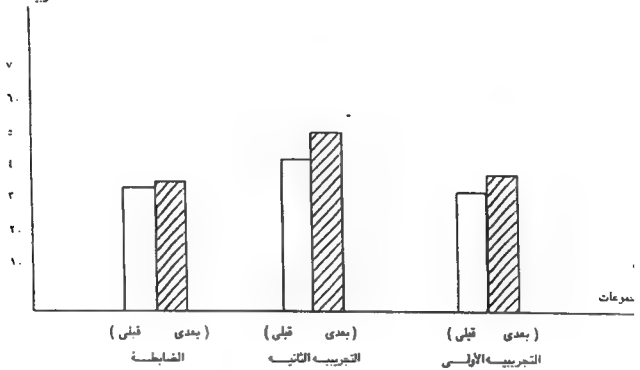
يوضح الفروق في متوسطات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعات الثلاث (التجريبية الأولى ، التجريبية الثانية ، الضابطة) في نسبة الذكاء الكلي



يتضح من الشكل السابق تقارب متوسط التطبيق القبلي للمجموعات الثلاث بينما يرتفع متوسط التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبتين الأولى والثانية عن متوسط الأداء البعدي للمجموعة الضابطة .

شكل (٣٧)

شكل يوضح الفروق بين متوسطات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعات الثلاث (التجريبية الأولى التي تلقت العلاج السلوكي ، المعرفي ، أو التجريبية الثانية التي تلقت التعلم بالملاحظة (النمذجة) ، والمجموعة الضابطة في التحصيل في كل من اللغة العربية - الحساب



يتضح من الشكل السابق تقارب في متوسطات التطبيق القبلي للمجموعات الثلاث بينما ارتفع متوسط التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبتين الأولى والثانية عن التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة وذلك في كل من اللغة العربية والحساب .

- ويتضح من الشكل أيضاً ارتفاع متوسط التطبيق البعدي لمجموعة العلاج السلوكي المعرفي عن متوسط التطبيق البعدي لمجموعة التعلم بالملاحظة (النمذجة) في التحصيل مما يدل على أن برنامج العلاج السلوكي المعرفي أكثر فعالية في تعديل خصائص الأطفال مضطربي الانتباه .

(٢) حساب قيمة ت للعينات الصغيرة المرتبطة وذلك لمعرفة الفرق بين القبلي والبعدي لكل مجموعة من المجموعات الثلاثة (المجموعتين التجريبتين - المجموعة الضابطة) في الأداء علي الاختبارات الأدائية المستخدمة في الدراسة كما هو موضح بالجدول رقم (٢١) .

يوضح قيمة فائدة الفرق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى - الثانية - الضابطة)
 في الأداة مع الاختبارات الإحصائية في مضاهاة الأمثلة ، المظهر ، توزيع الأرقام ، بشر جديلة ، وكسر الأداة ، التحصيل

المجموعة الضابطة				مجموعة التعلم بالادخلة (التجربة)				مجموعة العلاج السلوكي المرفعي				التفسيرات
١٠ = ن				١٠ = ن				١٠ = ن				
قيمة ت	النمط المباري للفرق	الانحراف المباري للفرق	متوسط الفرق	قيمة ت	النمط المباري للفرق	الانحراف المباري للفرق	متوسط الفرق	قيمة ت	النمط المباري للفرق	الانحراف المباري للفرق	متوسط الفرق	
١٢٠	٥٥٨	١١٢٢	٧٠٠	٣٧	٨١٩	٣٥٩	٣٠	٧٤	٩٤	٢٣	٧٠	المطلوبات
١٠٧	٤٩	١٤٧	٥٠٠	٤٢٤	٤٧	٣٨	٢٠٠	٢١٨	٩٦	٤٩٤	١٠٠	الاسم
١٢٧	٧٨	٥٤٠	١٠٠	٧٤٤	٥٩	٣٣٣	٤٢٠	٢٤١	٩١	١٣	٢٢٠	المصناب
٥٤٠	١٥٥	٣٧٨	٧٠٠	١٣٢	٦١	١٠١	٨٠٠	١٣١	٧٩	٤٥	١٠٠	المشابهات
٥١٠	١٣٧	٣٠٨	٧٠٠	٩٥٨	٥٢	١٧٥	٥٠٠	٨٠١	١٢٤	٢١٦	١٠٠	المسدرات
٦٨٩	٧٢	٢٤٩	٥٠٠	١٩٠٠	١٠٠	٨٠٠	١٩	٤٦٣	٥٤٩	١٠٣	٢١٠	إعادة الأرقام
صفر	٧٨	٥٠	صفر	٤٣١	٥١	١٦٠	٢٢	٤٤٢	٣٥	١٠٠	١٩	تكميل المصدر
١٦٥	٤٨٢	٢٠٥٧	٨٠	٤٩	٢٠	٢١٣	١٠٠	٢٩٢	٢٨	٨٧٠	١٠٠	ترتيب المصدر

تابع جدول رقم (٢١)

المجموعة المقابلة ١٠ = ن	مجموعة التعلم بالملاحظة (المنجزة) ١٠ = ن				مجموعة الملاج السلوكي التدريسي ١٠ = ن				التفسيرات			
	قيمة ت	النظام المعياري للفرق	الانحراف المعياري للفرق	متوسط الفرق	قيمة ت	النظام المعياري للفرق	الانحراف المعياري للفرق	متوسط الفرق				
١٠٠	٢٠	١٦٥	٢٠٠	٢٥٣	٢٦	٨٢	١٧	٦٧٧	٣١	٩٩	٢١٠	رسم الكميات تجميع الأشياء الشطرنج الانتباهات
١٠٢	٢١٦	١٦١	٢٢٠	١٨٠	٥٠	٤٠٤	٩٠	٣١٨	٣١٤	٣٨٨	١٠٠	
٥٨	١٨٨	٢٨٣	١٦١١	٦١١	٨	٥٧	٢٩	٢١٩	٨٤	٢٥٤	٢٧٠	
١٠١	٢٣٤	١٦١	٣٤٠	١٨٠	٩٣	٤٤	٨٩٠	٢٧٤	٤٠١	٦٧٢	١١٠	
١٠١	٢١١	١٤٩٣	١٠٠	١٢٩٤	٣٤	١٠٧	٤٤	٢٩٩	١٠٧	٢٩٢	٢٢٠	الدرجة المعيارية للذكاء، اللغوي نسبة الذكاء، اللغوي
٢٦٤	٨١٨	٢٣١	٢١٦	١١٨٣	٤٩٠	٥٥	٥٨	٣٢٣	١٣٩	٢٢٧	٤٥٠	
٨٩١	٦١٧	١٩٢	٥٥٠	٢٥٢	٦١٤	١٠	١٥٥٠	٢٠٠	٧٢	٢٧٢	٢٦	الدرجة المعيارية للذكاء، المعلي نسبة الذكاء، المعلي
١٤٤	٤٦٣	٨٢	٦٧٠	١١٣٥	٥٩	١٨٨	٦٧	٢٠٠	١٢٤	٢٩٢	٢٠	

تابع جدول رقم (٢١)

المجموعة الضابطة ١٠ = ن				مجموعة التعلم بالاجتهاد (النتيجة) ١٠ = ن				مجموعة العلاج السلوكي المعرفي ١٠ = ن				المقاييرات
قيمة ت	النمط المعايير للدرق	الانحراف المعياري للدرق	متوسط الدرقة	قيمة ت	النمط المعايير للدرق	الانحراف المعياري للدرق	متوسط الدرقة	قيمة ت	النمط المعايير للدرق	الانحراف المعياري للدرق	متوسط الدرقة	
١٣٤	٤٤٥	٩٧-	٦٠٠٠	١١١	٤٨١	٩٠-	٨١١	١٨٧	٧٠٠	٩٠٠٠	الدرجة المعيارية للدكاء: الكلي	
٢٤٢	٩٨	١٣-	٢٤٠	٢٣٣	٤٢٤	١٠	٨٥٥	٢١٩	٢١٨	٥٩	نسبة الذكاء: الكلي	
٦٨٦	٥٢٩	٥٠-	٣٧٠	٢٩٤	٥٤٥	٣٠	٣٢٨	٤٦٧	٦٦	١٥٨٠	التحصيل في اللغة العربية	
٣٩	٥٨٤	٢٤٩-	٢٣٠	٢٩٠	٦٠٦	٧٦٠	٤١٢	٥٠٥	٢٢٢	١٦٧٠	التحصيل في الحساب	

تابع جدول رقم (٢١)

المقاييس	التفسيرات	مجموعة العلاج الملوكى الممرض n = ١٠						مجموعة التعلم بالاحتكاك (النمذجة) n = ١٠						المجموعة الضابطة n = ١٠					
		متوسط الفرق	الانحراف المعياري للفرق	النمط المياري للفرق	قيمة ت	متوسط الفرق	الانحراف المعياري للفرق	النمط المياري للفرق	قيمة ت	متوسط الفرق	الانحراف المعياري للفرق	النمط المياري للفرق	قيمة ت	متوسط الفرق	الانحراف المعياري للفرق	النمط المياري للفرق	قيمة ت		
اختيار	الوزن	١٣٥٧٠	٣٥٧	١٧٨٧	٧٥٩	١١٧	٧٣٨	٢٣٣	٥٠٢	١٥٧٠	٢٠	١٨٤٥	٥٨						
مضاهاة	عدد الأخطاء	١٤٨٠	٦٢٨	٣٥٩	٥٩٥	١٢٨	١٢٨	٢٧٧	٤٤٧	٢٢٠	٣٧٥	٢٦١	٦٠٧						
اختيار	عدد التغيرات الترددية	٢٦٠	٥٥٢	١٢٧	٢٨٢	٦٥٠	٢٦٧	٢١٥	٢٠٢	٢٢٠	٢٦١	٢٠٦	٩١٧						
الخطي	عدد الأخطاء	٢٦٠	٨١٦	٧٠٢	٢٧٠	١٦٠	١٦٤	٢٤٦	٢٢٩	٢٤٠	٢٠٠	١٥٥	٢٥						
اختيار بترتيب	عدد التغيرات الترددية	٢٧٠	٢٢٨	١٢٢	٣٠٧	٢٤٠	٢٥٣	١٤٠	١٧١	٢٢٠	٢٠	١٤٧	٢٠٢						
الارقام	عدد الأخطاء	٢٥٠	١٠	١٢٧	٢٥٥	٤٨	٧٢	٢١٦	٥٢	٢٠	٢٠٨	٢٣١	٢١٩						
اختيار بترتيب	النسخ	٢٧٠	١٩	١٦٦	٢٢٢	٢٢٠	١١	١٣٣	٤٧	٢١٠	١٧٩	٢٢٦	٢٤٢						
جشطبي	الاستدعاء	٢٥٠	١١	١٠	٢٤٩	٢٦٠	١٢	١٤٢	١٨١	٢٤٠	١٧٦	٢٥٥	٢٥٥						

ويتضح من الجدول رقم (٢١) الآتي :-

وجود فروق دالة بين درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التي تلقت العلاج السلوكي المعرفي في الأداء على إختبار مضاهاة الأشكال في الزمن وعدد الأخطاء حيث بلغت قيمة ت أعلى من مستوى الدلالة عند ٠.٠٠١ .

وجود فروق دالة بين درجات القياس القبلي والبعدي لمجموعة العلاج السلوكي المعرفي في الأداء على كل من إختبار الشطب ، تزاوج الأرقام ، في كل من عدد المشتيرات المتروكة ، عدد الأخطاء حيث بلغت قيمة ت أعلى من حد الدلالة عند مستوى ٠.٠٠١ .

ويتضح من الجدول أيضاً وجود فروق بين درجات التطبيق القبلي والبعدي لمجموعة العلاج السلوكي المعرفي في الأداء على إختبار بندر- جشطت في كل من النسخ والإستدعاء . حيث أن قيمة ت أعلى من مستوى الدلالة عند ٠.٠٠١ .

وجود فروق دالة بين درجات التطبيق القبلي والبعدي لمجموعة العلاج السلوكي المعرفي في الأداء على كل من إختبار الحساب ، إعادة الأرقام ، تكميل الصور ، ترتيب الصور ، رسوم المكعبات ، الشفرة ، المناهات ، وأيضاً كل من الدرجة المعيارية للذكاء اللفظي العملي - الكلي حيث أن ت دالة عند مستوى (٠.٠١) ٠.٥

كما يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة بين نتائج القياسين القبلي والبعدي في الأداء على إختبار المعلومات ، الفهم ، التشابهات ، المفردات ، جميع الأشياء .

ويتضح أيضاً وجود فروق بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لأطفال المجموعة التي تلقت العلاج السلوكي المعرفي في التحصيل في كل من اللغة العربية والحساب حيث بلغت قيمة ت أعلى من مستوى الدلالة عند ٠.٠٠١ .

كما يتضح من الجدول رقم (٢١) الآتي :

بالنسبة للمجموعة الثانية التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) .

وجود فروق بين نتائج القياسين القبلي والبعدي في الأداء على إختبار مضاهاة الأشكال في الزمن وعدد الأخطاء حيث أن ت دالة عند مستوى ٠.٠١ .

وجود فروق بين نتائج القياسين القبلي والبعدي في الأداء على إختبار مضاهاة الأشكال في الزمن وعدد الأخطاء حيث أن ت دالة عند مستوى ٠.٠٠١ .

- وجود فروق دالة بين نتائج القياسين القبلي والبعدي في الأداء على إختبار الشطب في كل من عدد المثيرات المتروكة وعدد الأخطاء حيث أن ت دالة عند مستوى ٠.٠٠١ .
- عدم وجود فروق دالة بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمجموعة برنامج التعليم بالملاحظة (النمذجة) في كل من عدد المثيرات المتروكة ، عدد الأخطاء على إختبار تزاوج الأرقام .
- وجود فروق دالة بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمجموعة النمذجة في النسخ على إختبار بندر-جلشطلن حيث أن ت دالة عند مستوى ٠.٠٠١ .
- عدم وجود فروق دالة بين نتائج القياسين القبلي والبعدي في الإستدعاء على إختبار بندر-جلشطلن .
- كما يتضح من الجدول (٢١) أيضاً عدم وجود فروق دالة بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي في الأداء على إختبار الفهم ، المفردات ، التشابهات ، ترتيب الصور ، تجميع الأشياء .
- كما يتضح من الجدول وجود فروق دالة بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي في الأداء على كل من إختبار الحساب ، إعادة الأرقام ، تكميل الصور ، رسوم المكعبات ، الشفرة ، الدرجات المعيارية ، نسب الذكاء اللفظي - العملي - الكلي ، حيث أن قيمة ت دالة عند مستوى ٠.٠٠١ .
- وجود فروق بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي في التحصيل حيث أن ت دالة عند مستوى ٠.٠٠١ .
- كما يتضح من الجدول رقم (٢١) أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة التي لم تتلق أي برنامج على جميع المقاييس المستخدمة في الدراسة .

- وجود فروق داله بين نتائج التطبيق القبلى والبعدى للمجموعة التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظة فى التحصيل حيث بلغت مستوى الدلالة عند ٠.٠١ .
- * كما يتضح من الجدول رقم (٢١) أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة بين نتائج التطبيق القبلى والبعدى للمجموعة الضابطة التى لم تترك أى برنامج على جميع مقاييس الدراسة المستخدمة .

ثالثاً : نتائج الفرض السابع ، الثامن ، التاسع :

١- الفرض السابع وينص على :

لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة (المجموعة الأولى التي تلقت العلاج السلوكي المعرفي ، المجموعة الثانية التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) والمجموعة الضابطة) في نتائج التطبيق البعدي على قوائم الملاحظة وهي قائمة الملاحظة للكتيكه DSM III وقائمة تقدير سلوك الطفل لكونرز .

٢- الفرض الثامن وينص على :

لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة (المجموعة التي تلقت العلاج السلوكي المعرفي ، المجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) والمجموعة الضابطة) في نتائج التطبيق البعدي في الإختبارات الأدائية وهي :-

- إختبار مضاهاة الأشكال .
- إختبار الشطب ، تزاوج الأرقام.
- إختبار بندر-جشطلت .
- إختبار وكسلر للذكاء والتحصيل .

٣- الفرض التاسع : وينص على :-

لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة (المجموعة التي تلقت العلاج السلوكي المعرفي ، ومجموعة التعلم بالملاحظة والمجموعة الضابطة) في التحصيل .
وللتأكد من صحة هذه الفروض الفرعية قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للعينات الصغيرة غير المرتبطة لنتائج التطبيق البعدي لكل مجموعة العلاج السلوكي المعرفي ، ومجموعة التعلم بالملاحظة (النمذجة) والمجموعة الضابطة كما هو موضح بالجدول رقم (٢٢) .
وأيضاً حساب قيمة ت للعينات الصغيرة غير المرتبطة بين ناتج الطرح بين التطبيق (القبلي، البعدي) كما هو موضح بالجدول رقم (٢٣) .

جدول (٢٢)

يوضح قيمة دلالة الفروق بين المجموعات التجريبية الثلاث
مجموعة العلاج السلوكي المعرفي ، مجموعة التعلم بالملاحظة (النمذجة) المجموعة الضابطة في
القياس البعدي على جميع متغيرات الدراسة

المقاييس	المتغيرات	قيمة ت بين مجموعة العلاج السلوكي والملاحظة ٢٠١	قيمة ت بين مجموعة النمذجة والضابطة ٢٠٢	قيمة ت بين مجموعة العلاج السلوكي والنمذجة ٢٠٣
قائمة DSM.III	عدم القدرة على الانتباه الانتفاخية عدم القدرة على التفاعل مع الأقران	٥٩٨ ٢٤٦ ١٦٦	١٦٦ ٢٤٦ ١٦٦	١٦٦ ٢٤٦ ١٦٦
قائمة تقدير سلوك الطفل لكونر	عدم القدرة على الانتباه العنوانية القلق الاجتماعية	٢٧٠ ٢٤٩ ١٨٨ ٢١٢	٢٧٠ ٢٤٩ ١٨٨ ٢١٢	٢٧٠ ٢٤٩ ١٨٨ ٢١٢
اختبار مضاماة الأشكال	الزمن عدد الأخطاء	٢٥٩ ٢٥١	٢٥٩ ٢٥١	١١٠٢ ٥٩٥
اختبار الشطب	عدد المثيرات المتروكة عدد الأخطاء	٢٦٠ ٤٧٢	٢٦٠ ٤٧٢	٢٠٦ ٢٧٢
اختبار تزاوج الأرقام	عدد المثيرات المتروكة عدد الأخطاء	٢٦٦ ٢٩	٢٦٦ ٢٩	٨١٤ ٢٦٩
اختبار بندر - جشطط	النسخ الاستدعاء	٧١٦ ١٨٢	٧١٦ ١٨٢	٤٨٢ ٢٥٩
الاختبارات اللفظية لوكسلر	المعلومات الفهم العام الحساب المتشابهات المفردات إعادة الأرقام	٢٦٧- ٢٨ ٢٤٤ ٢٢٣- ٢٦ ٢١٨	٢٦٧- ٢٨ ٢٤٤ ٢٢٣- ٢٦ ٢١٨	٢١٢- ١٣٦ ١١٧ ١٨٠ ٢٥ ٥٠٧

تابع جدول (٢٢)

المقاييس	المقاييس	قيمة ت بين مجموعة السلوكي المعرفي والضابطة ت ٢٠١	قيمة ت بين مجموعة النمذجة والضابطة ت ٢٠٢	قيمة ت بين مجموعة العلاج السلوكي المعرفي والنمذجة ت ٢٠١
الاختبارات العملية لوكسلر	تكميل الصور توزيع الصور رسم للكعبات تجميع الأشياء الشفرة المتاهات	٤١٧ ١٩٨ ٢٧٣ ١٢٩ ٦٦٢ ٦٩٣	١٩١ ١٩٨ ٢٧٥ ٨٢ ١٩٢ ١٧٨	٢٣٦ صفر ١٧٦ ٢١٨ ٥٩ ١٢٧
الدرجات المعيارية ونسب ذكاء وكسلر	الدرجة المعيارية للذكاء اللفظي نسبة الذكاء اللفظي الدرجة المعيارية للذكاء العملي نسبة الذكاء العملي الدرجة المعيارية للذكاء الكلي نسبة الذكاء العملي التحصيل في اللغة العربية التحصيل في الحساب	١٨١ ١٩٧ ١٠٨ ٢١٦ ٤٠٧ ٤١٦ ٣٠٦ ٤٦٦	٩٧ ١٦٣ ١٩٤ ١٠٢ ٤١٤ ٢٥٠ ٥٤ ٢٢٩	١٧٧ ١٩٥ ١٦٠ ١٢٩ ٣١ ١١٣ ٢٦٩ ٩٢

ومن الجدول رقم (٢٢) يتضح الآتي :

- وجود فروق دالة بين نتائج التطبيق البعدي لمجموعة العلاج السلوكي المعرفي والمجموعة الضابطة في التقدير على قائمة الملاحظة السلوكية في كل من عدم القدرة على الانتباه ، الاندماجية ، التفاعل مع الأقران حيث أن قيمة " ت " أعلى من حد الدلالة عند مستوى ٠.١
- وجود فروق دالة بين نتائج التطبيق البعدي لمجموعة العلاج السلوكي المعرفي وبين نتائج التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة في التقدير على قائمة كوزر في كل من عدم القدرة على الانتباه ، العدوانية ، القلق ، الاجتماعية حيث أن قيمة " ت " أعلى من مستوى الدلالة عند مستوى ٠.١
- وجود فروق دالة بين نتائج التطبيق البعدي لمجموعة العلاج السلوكي المعرفي وبين التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة في الأداء على كل من الاختبارات الإداية الآتية :

- (١) اختبار مضاهاة الأشكال في كل من الزمن - عدد الأخطاء ، حيث أن قيمة ت أعلى من القيمة عند مستوى ٠.١ .
- (٢) اختبار الشطب في كل من عدد المثيرات المتروكة وعدد الأخطاء حيث أن قيمة ت أعلى من القيمة عند مستوى ٠.١ .
- (٣) اختبار تزاوج الأرقام في كل من عدد المثيرات المتروكة ، وعدد الأخطاء حيث أن قيمة ت أعلى من القيمة الجبولية عند مستوى ٠.١ .
- (٤) اختبار بنر - جشطكت في النسخ والإستدعاء حيث أن ت دالة عند مستوى ٠.١ .
- (٥) في الأداء على اختبار وكسلر إتضح من الجدول الآتي :
- وجود فروق داله بين نتائج التطبيق البعدي لمجموعة العلاج السلوكي المعرفي وبين المجموعة الضابطة في الأداء على اختبار الحساب ، إعادة الأرقام ، تكميل الصور ، رسوم المكعبات ، ترتيب الصور ، الشفرة ، المتاهات حيث أن قيمة ت مرتفعة وتنفوق حد الدلالة عند مستوى ٠.١ . فيما عدا الأداء علي ترتيب الصور فهي دالة عند مستوى ٠.٥ . بدلالة الطرف الواحد .
- عدم وجود فروق داله بين مجموعة العلاج السلوكي المعرفي وبين المجموعة الضابطة في الأداء على كل من اختبار المعلومات ، الفهم ، المتشابهات ، المفردات ، تجميع الأشياء .
- وجود فروق داله بين مجموعة العلاج السلوكي المعرفي وبين المجموعة الضابطة في نسبة الذكاء العملي ، الدرجة المعيارية للذكاء الكلي ، نسبة الذكاء الكلي حيث أن قيمة ت داله عند مستوى ٠.١ .
- عدم وجود فروق داله بين التطبيق البعدي للمجموعتين في الدرجة المعيارية للذكاء اللفظي ونسبة الذكاء اللفظي .
- وجود فروق داله بين المجموعتين في القدرة على التحصيل في اللغة العربية وفي الحساب حيث أن قيمة ت " داله عند مستوى ٠.١ .

كما يتضح من الجدول رقم (٢٢) الآتي أيضاً :

- وجود فروق داله بين نتائج التطبيق البعدي لمجموعة برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) وبين المجموعة الضابطة في التقدير على :
- (١) قائمة الملاحظة السلوكية DSM. III في كل من عدم القدرة على الانتباه ، الاندفاعية حيث أن ت داله في الأولى عند مستوى ٠.١ وفي الثانية عند مستوى ٠.٥ .
- عدم وجود فروق داله بين المجموعتين في القدرة على التفاعل مع الأقران .

(ب) التقدير على قائمة كونر : وجود فروق داله بين المجموعتين في كل من عدم القدرة على الانتباه والعوانية والاجتماعية حيث أن قيمة ت داله في كل من المتغير الأول والثاني عند مستوى ٠.١ والمتغير الثالث عند مستوى ٥-٠ .

- عدم وجود فروق بين المجموعتين في التقدير على القائمة في القلق .
كما اتضح من الجدول رقم (٢٢) وجود فروق داله في الأداء بين نتائج التطبيق البعدي لمجموعة برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) وبين التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة في الأداء على الاختبارات الادائية الآتية :

١ - اختبار مضاهاه الأشكال وجود فروق داله بين المجموعتين في الزمن وفي عدد الأخطاء حيث أن قيمة ت أعلى من مستوى الدلالة عند مستوى ٠.١ .

٢ - اختبار الشطب : وجود فروق داله بين المجموعتين حيث أن ت أعلى من القيمة الجدولية عند مستوى ٠.١ .

٣ - في الأداء على اختبار تزاوج الأرقام يتضح من الجدول الآتي :

- وجود فروق داله بين المجموعتين في الأداء على الاختبار في عدد المثيرات المتروكة حيث أن ت أعلى من القيمة الجدولية عند مستوى ٠.١ .

- عدم وجود فروق داله بين المجموعتين في الأداء على الاختبار في عدد الأخطاء .

(٤) الأداء على اختبار بندر - جشطلت

- وجود فروق بين المجموعتين في الأداء على الاختبار في النسخ .

- عدم وجود فروق بين المجموعتين في الأداء على الاختبار في الاستدعاء .

(٥) الأداء على اختبار وكسلر للذكاء

- وجود فروق بين نتائج التطبيق البعدي لمجموعة برنامج التعلم بالملاحظة وبين نتائج

التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة في الأداء على اختبار الحساب ، إعادة الأرقام ،

تكميل الصور ، رسوم المكعبات ، الشفرة ، المتاهة . حيث أن قيمة ت مرتفعة بين

المجموعتين في الأداء على اختبار الحساب وإعادة الأرقام ورسوم المكعبات .

- أن قيمة ت مرتفعة وتنفوق حد الدلالة عند مستوى ٠.١ بدلالة الطرفين ولكن الفروق جاءت

منخفضة في الأداء على اختبار تكميل الصور ، ترتيب الصور والشفرة والنتائج وكانت

داله عند مستوى ٥-٠ بدلالة الطرف الواحد .

- عدم وجود فروق بين المجموعتين في كل من الدرجة المعيارية ونسب الذكاء اللغوي

والعلمي .

- وجود فروق داله بين التطبيق البعدي لمجموعتين في كل من الدرجة المعيارية ونسبة الذكاء الكلي حيث أن داله عند مستوى ٠.١ .
- وجود فروق داله بين المجموعتين في التحصيل في اللغة العربية .
- عدم وجود فروق داله بين المجموعتين في التحصيل في مادة الحساب
- ** كما يتضح من الجدول رقم (٢٢) الآتي أيضاً :
- عدم وجود فروق داله بين نتائج التطبيق البعدي لمجموعة العلاج السلوكي المعرفي وبين نتائج التطبيق البعدي لمجموعة برنامج التعلم بالملاحظة في التقدير على كل من قائمة الملاحظة DSM.III والتقدير على أبعاد قائمة تقدير سلوك الطفل لكونه ، فيما عدا القلق حيث أنه يوجد فروق داله بين المجموعتين في القلق حيث أن قيمة ت داله عند مستوى ٠.٥ لصالح مجموعة العلاج السلوكي المعرفي .
- كما يتضح من الجدول عدم وجود فروق بين نتائج التطبيق البعدي لمجموعة العلاج السلوكي المعرفي وبين نتائج التطبيق البعدي لمجموعة التعلم بالملاحظة (النمجة) في :
 - (١) الأداء على اختبار مضاهاه الأشكال في الزمن .
 - (٢) الأداء على اختبار الشطب في عدد الأخطاء .
 - (٣) الأداء على اختبار تزاوج الأرقام في عدد الأخطاء ، وعدد المثبرات المتروكة .
 - (٤) في الأداء على اختبار بندر - جشطلت في الاستدعاء .
- وجود فروق داله بين المجموعتين في الأداء على الاختبارات الآتية :
 - (١) اختبار مضاهاه الأشكال في عدد الأخطاء .
 - (٢) اختبار الشطب في عدد المثبرات المتروكة .
 - (٣) اختبار بندر - جشطلت في النسخ .
- حيث أن قيم ت داله عند مستوى ٠.١ في عدد الأخطاء على اختبار مضاهاه الأشكال ، وعدد المثبرات المتروكة على اختبار الشطب وداله عند مستوى ٠.٥ في النسخ على اختبار بندر - جشطلت والقيم داله لصالح المجموعة الأولى (أي مجموعة العلاج السلوكي المعرفي)
- * عدم وجود فروق بين المجموعتين في الأداء على جميع الاختبارات الفرعية اللفظية والعملية لوكسلر حيث لم تصل قيمة ت إلى حد الدلالة فيما عدا اختبار تكميل الصور عند مستوى ٠.٥ لصالح مجموعة العلاج السلوكي المعرفي .
- عدم وجود فروق بين المجموعتين في كل من نسب الذكاء (اللفظي - العملي - الكلي) .

جدول رقم (٢٣) يوضح نتائج «ن» للعينات الصغيرة غير المرتبطة في ناتج الفروق بين طرح القبلي والبعدي للمجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى ، مجموعة العلاج السلوكي المعرفي- التجريبية الثانية ، النموذج ، والمجموعة الضابطة) على جميع مقاييس الدراسة .

حيث أن ت لكل مجموعة = ١٠

الإختبار	المقياس	قيمة ت بين مجموعة العلاج السلوكي المعرفي والمجموعة الضابطة	قيمة ت بين مجموعة النموذج والمجموعة الضابطة	قيمة ت بين مجموعة العلاج السلوكي المعرفي والمجموعة الضابطة
قائمة DSM-III	القدرة على الانتباه	-٦,٩٧	*٢,٥	١,٢٧
	الاندفاعية	-٤,٣٥	*٣,٣٣	١,١٩
	عدم القدرة على التفاعل مع الأقران	-٥,٠٩	*٣,٤٣	٨٣
قائمة كورتز لتقدير سلوك الطفل	القدرة على الإنتباه	-٤,١٠	*٢,٦٣	٣٢
	العدوانية	-٣,٣٩	*٣,٣٢	٤٣
	القلق	-٦,٣٣	٥٨	*٢,٢٥
	الإجتماعية	-٣,٥٧	*٢,٧٢	٨٣
إختبار مضاهاة الأشكال	الزمن	-٣,٥٤	*٢,٠٨	٤٦
	عدد الأخطاء	-٥,٨٥	*٢,٤١	١,٨٢

تابع الجدول رقم (٢٣) بوضوح نتائج «ت» للعينات الصغيرة غير المرتبطة في نتائج الفروق بين طرح (القبلي والبعدي) للمجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى، مجموعة العلاج السلوكي المعرفي- التجريبية الثانية ، النمذجة ، والمجموعة الضابطة) على جميع مقاييس الدراسة .

حسب أن ت لكل مجموعة = ١٠

الاختبار	المتغير	قيمة ت بين مجموعة العلاج السلوكي المعرفي والمجموعة الضابطة	قيمة ت بين مجموعة النمذجة والمجموعة الضابطة	قيمة ت بين مجموعة العلاج السلوكي المعرفي ومجموعة النمذجة
اختبار الشطب	عدد المشتريات المتروكة	^٢ ٤,٤٥	^٢ ٣,٠٥	^٢ ٢,٤٦
	عدد الأخطاء .	^٢ ٣,٥٦	^٢ ٢,٢٦	١,١٨
اختبار	عدد المشتريات المتروكة	^٢ ٤,١٢	^٢ ٢,٧٦	^٢ ٢,٨٢
تزاوج الأرقام				
المجموعة	عدد الأخطاء .	^٢ ٤,٧٢	^٢ ١,٣٨	١,٨٨
اختبار	النسج	^٢ ٣,٢	^٢ ٣,٨٥	١,١٢
بند/جشطلت				
	الإستدعاء .	^٢ ٢,٣٩	١,٨٣	١,١٩
اختبار	المعلومات	١,٨٥	١,٢٥	٧٦
وكسل لذكاء .				
الأطفال	الفهم	١,١١	٣٣	٩١
	الحساب	^٢ ٥,٥٦	^٢ ٢,٧٥	١,٩١
	المنشآت	^٢ ١,٩٤-	^٢ ٢,٤-	٦٨
	المفردات	٥٦	^٢ ٢,٢٥	١,٣٧

تابع الجدول رقم (٢٣) يوضح نتائج «ت» للعينات الصغيرة غير المرتبطة في نتائج الفرق بين طرّح (القبلي والبعدى) للمجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى، مجموعة العلاج السلوكي المعرفي- التجريبية الثانية، النمذجة، والمجموعة الضابطة) على جميع مقاييس الدراسة.

حيث أن ت لكل مجموعة = ١٠

الاختبار	المقفر	قيمة ت بين مجموعة العلاج السلوكي المعرفي - والمجموعة الضابطة	قيمة ت بين مجموعة التنبؤ والمجموعة الضابطة	قيمة ت بين مجموعة العلاج السلوكي المعرفي ومجموعة التنبؤ
تابع اختبار وكسلر لذكاء الأطفال	إعادة الأرقام	-4.58^{**}	-4.61^{**}	٥
	تكميل الصور	-2.42^{*}	-1.80^{*}	٨٤
	ترتيب الصور	-2.92^{**}	-2.5^{*}	٧٧
	رسوم الكميات	-2.11^{*}	-2.17^{*}	١٠٥
	تجميع الأشياء	١.٦١	١.٢٥	صفر
	الشفره	-6.89^{**}	-5.31^{**}	١٠٣
	المناحات	-4.62^{**}	-2.29^{*}	٢٢
	الدرجة المعيارية للذكاء - اللفظي	-4.73^{**}	-2.16^{*}	١١٦
	نسبة الذكاء - اللفظي	-2.02^{*}	-2.86^{**}	٣٦
	الدرجة المعيارية للذكاء - العملي	-3.38^{**}	-3.26^{**}	١٠٣
	نسبة الذكاء - العملي	-6.16^{**}	-3.3^{**}	٧٤

يلج الجدول رقم (٢٣) بوضع نتائج «ن» للعينات الصغيرة غير المرتبطة في ناتج الفروق بين طرح القبلي والبعدي) للمجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى، مجموعة العلاج السلوكي المعرفي- التجريبية الثانية، النموذج، والمجموعة الضابطة) على جميع مقاييس الدراسة .

حيث أن ت لكل مجموعة = ١٠

الإختبار	المتغير	قيمة ت بين مجموعة العلاج السلوكي المعرفي والمجموعة الضابطة	قيمة ت بين مجموعة التلمذة والمجموعة الضابطة	قيمة ت بين مجموعة العلاج السلوكي المعرفي ومجموعة التلمذة
تابع إختبار وكسل	إعادة الأرقام	٤,٥٨ ⁺	٤,٣٦١ ⁺	٥
	تكميل الصور	٢,٤٢ ⁺	١,٨٠ ⁺	٨٤
	ترتيب الصور	٢,٩٢ ⁺	٢,٥ ⁺	٧٧
	رسوم المكعبات	٢,١١ ⁺	٢,١٧ ⁺	١٠٥
	تجميع الأشياء	١,٦١	١,٢٥	صفر
	الشفر	٦,٨٩ ⁺	٥,٣١ ⁺	١٠٣
	المتاحات	٤,٦٢ ⁺	٢,٢٩ ⁺	٢٢
	الدرجة المعيارية للذكاء - اللغوي	٤,٧٣ ⁺	٢,١٦ ⁺	١,١٦
	نسبة الذكاء - اللغوي	٣,٠٣ ⁺	٢,٨٦ ⁺	٣٦
	الدرجة المعيارية للذكاء - العملي	٣,٣٨ ⁺	٣,٢٦ ⁺	١٠٣
	نسبة الذكاء - العملي	٦,١٦ ⁺	٣,٠٣ ⁺	٧٤

تابع الجدول رقم (٢٣) يوضح نتائج «ت» للعينات الصغيرة غير المرتبطة في ناتج الفرق بين طرح القبلي والبعدي للمجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى، مجموعة العلاج السلوكي المعرفي- التجريبية الثانية، النمذجة، والمجموعة الضابطة) على جميع مقاييس الدراسة .

حيث أن ت لكل مجموعة = ١٠

الاختبار	التغير	قيمة ت بين مجموعة العلاج السلوكي المعرفي والمجموعة الضابطة	قيمة ت بين مجموعة النمذجة والمجموعة الضابطة	قيمة ت بين مجموعة العلاج السلوكي المعرفي ومجموعة النمذجة
تابع إختبار وكسر	الدرجة المعيارية للذكاء الكلي	٨,١٥ ⁺	٥,٠٤ ⁺	١,١٧
لذا الأطفال	نسبة الذكاء الكلي	٧,٤١ ⁺	٤,٣٦ ⁺	١,٣٢
التحصيل في اللغة العربية	التحصيل في اللغة العربية	٥,١٣ ⁺	١,٨٦	,٨٣
التحصيل في الحساب	التحصيل في الحساب	٨,٢٢ ⁺	٣,٥١ ⁺	٢,٧٤ ⁺

حيث أن قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠.٥ = ٢,١٠^{*}

حيث أن قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠.١ = ٢,٢٨^{**}

ومن الجدول رقم (٢٣) يتضح الآتي :-

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التي تلقت العلاج السلوكي المعرفي وبين المجموعة الضابطة في التقديرات على قوائم الملاحظة وذلك في كل من القدرة على الإنتباه، والإندفاعية والتعلق والعدوانية والقدرة على التفاعل مع الأقران والإجتماعية حيث أن قيمة ت دالة عند مستوى ٠.١ .

وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج العلاج السلوكي المعرفي والمجموعة الضابطة في الأداء على الإختبارات الأدائية المستخدمة بالدراسة في نتائج (القبلي - البعدي) .

وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج العلاج السلوكي المعرفي والمجموعة الضابطة في الأداء على إختبار مضاهاة الأشكال في كل من الزمن وعدد الأخطاء حيث أن قيمة ت دالة عند مستوى ٠.١ .

وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج العلاج السلوكي والمجموعة الضابطة في الأداء، على اختبار الشطب وتزاوج الأرقام المسموعة في كل من عدد الثمرات المتروكة وعدد الأخطاء. حيث أن ت دالة عند مستوى ٠.٠١ .

وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج العلاج السلوكي المعرفي والمجموعة الضابطة في الأداء، على اختبار بندرجشطلت في النسخ والإستدعاء، حيث أن ت دالة عند مستوى ٠.٠١ .
٥- ر على الترتيب .

وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج العلاج السلوكي المعرفي والمجموعة الضابطة في الأداء، على إختبارات الفرعية لوكسلر وهي إختبار الحساب وإعادة الأرقام ،تكميل الصور ،ترتيب الصور ، رسوم المكعبات ، الشفرة ، المتاهات ، حيث أن ت دالة عند مستوى ٠.٠١ ، ٥.٠ ر.

وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج العلاج السلوكي المعرفي والمجموعة الضابطة في كل من نسبة الذكاء اللفظي - العملي - الكلي حيث أن «ت» دالة عند مستوى ٠.٠١ .
عدم وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج العلاج السلوكي المعرفي والمجموعة الضابطة في الأداء، على بعض الإختبارات الفرعية من وكسلر وهي المعلومات - الفهم - المشابهات - المفردات- جميع الأشياء .

وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج العلاج السلوكي المعرفي والمجموعة الضابطة في التحصيل في اللغة العربية والحساب حيث أن ت دالة عند مستوى ٠.٠١ .

ويتضح من الجدول رقم (٢٣) الآتي :-

وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) وبين المجموعة الضابطة في التقدير على قوائم الملاحظة ومنها DSMIII وقائمة تقدير سلوك الطفل لكونرز وذلك وذلك في عدم القدرة على الإبتباه ، الإندفاعية، الإندفاعية ، الإجتماعية ، العدوانية .

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) وبين المجموعة الضابطة في القلق .

وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة وبين المجموعة الضابطة في الأداء، على الإختبارات الأدائية المستخدمة في الدراسة ومنها

وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة وبين المجموعة الضابطة في الأداء، على إختبار مضاهاة الأشكال في كل من الزمن وعدد الأخطاء، حيث أن ت دالة عند مستوى

- وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة وبين المجموعة الضابطة في الأداء، على إختبار الشطب في عدد المثبرات المتروكة حيث أن ت دالة عند مستوى ٥.٠. وفي عدد الأخطاء، حيث أن ت دالة عند مستوى ١.٠.
- وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة وبين المجموعة الضابطة في الأداء، على إختبار تزاوج الأرقام في عدد المثبرات المتروكة حيث أن ت دالة عند مستوى ٥.٠.
- عدم وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) وبين المجموعة الضابطة في الأداء، على إختبار تزاوج الأرقام في عدد الأخطاء.
- وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) وبين المجموعة الضابطة في الأداء، على إختبار بندر- جشطت في النسخ حيث أن ت دالة عند ١.٠.
- عدم وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة والمجموعة الضابطة في الأداء، على إختبار بندر جشطت في القدرة على الإستدعاء.
- وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة وبين المجموعة الضابطة في الأداء، على الإختبارات الفرعية لوكسلر وهي الحساب، إعادة الأرقام، ترتيب الصور، رسوم المكعبات، الشفرة، المتاهات.
- وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) وبين المجموعة الضابطة في كل من نسب الذكاء اللفظي - العصري - الكلي حيث أن ت دالة في الأولى عند ٥.٠. والثانية والثالثة عند ١.٠.
- عدم وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) وبين المجموعة الضابطة في الأداء، على كل من إختبار المعلومات، الفهم.
- وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) وبين المجموعة الضابطة في الأداء، على كل من إختبار المفردات والمتشابهات حيث أن ت دالة عند مستوى ٥.٠ لصالح المجموعة الضابطة.
- وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) وبين المجموعة الضابطة في التحصيل في الحساب حيث أن ت دالة عند مستوى ١.٠.
- عدم وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) وبين المجموعة الضابطة في التحصيل في اللغة العربية.

كما يتضح من الجدول رقم (٢٣)، عدم وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية الأولى التي تلقت برنامج العلاج السلوكي المعرفي وبين المجموعة التجريبية الثانية التي تلقت برنامج العلاج

السلوكي المعرفي وبين المجموعة التجريبية الثانية التي تلقت برنامج التعليم بالملاحظة (النمذجة) في التقدير على قوائم الملاحظة المستخدمة في الدراسة في كل من عدم القدرة على الإتياء ، العدوانية ، الإندفاعية ، التفاعل مع الأقران ، الاجتماعية .

وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التقدير على قوائم الملاحظة في الفلق حيث أن ت دالة عند مستوى 0.05 لصالح المجموعة التجريبية الأولى .
وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في الأداء على اختبار مضاهاة الأشكال .

وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في الأداء على اختبار الشطب في عدد المثيرات المتروكة حيث أن ت دالة عند مستوى 0.05 لصالح المجموعة التجريبية الأولى .

عدم وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في الأداء على اختبار الشطب في عدد الأخطاء .

عدم وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في الأداء على اختبار اختبار تزاوج الأرقام ، بندر-جشطلت -وكسلر للذكاء ، التحصيل في اللغة العربية .

وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التحصيل في حساب حيث أن ت دالة عند مستوى 0.05 لصالح المجموعة التجريبية الأولى .

* رابعاً نتائج الفرضين العاشر والحادي عشر :

والخاص بأداء الأطفال مضطربي الانتباه على اختبار C.A.T قبل وبعد تطبيق برنامج الدراسة وقد قامت الباحثة للتأكد من صحة هذا الفرض بعرض قصص واستجابات الأطفال على اختبار C.A.T مع تفسير وتحليل استجابة الطفل علي كل لوحة من لوحات الاختبار . مع أخذ نتائج هؤلاء الأطفال على بعض الخصائص كالعدوانية والقلق والاجتماعية حتى تأخذ كمحك لحدوث التغيرات التي تطرأ على استجابات الأطفال قبل وبعد تطبيق البرنامج وقد قامت الباحثة بعرض نماذج من استجابات طفلين (ذكر ، أنثى) لكل برنامج قبل وبعد التطبيق . ثم بعد ذلك قامت الباحثة بتعليق عام على الحالة قبل وبعد تطبيق البرنامج وعرض التغيرات والتعديلات التي حدثت بعد تطبيق البرنامج .

* أولاً إستجابة الحالات على صور اختبار تفهم الموضوع قبل تطبيق برنامج العلاج السلوكي المعرفي .

حاله (٩)

الجنس : ذكر

السن : ٨ شهور - ١٢ سنة

عدد الأخوة : ٤ ذكور ١ إناث

الترتيب الميلادى : الرابع

السنة الدراسية : السنة الخامسة (نهاية حلقة التعليم الأساسى)

* درجة الطفل علي مقياس كونر فى الخصائص السلوكية الآتية :

العدوانية	٤٨
القلق	١٥
الاجتماعية	٦

تلميذ في الصف الخامس الابتدائي له أربعة من الإخوة ثلاثة ذكور وبنات ترتيبه الرابع يعيش مع أبيه وأمه يعمل الأب موظفاً .
والأم أيضاً موظفة يعاني الطفل من الإهمال من الجميع (الأب - الأم - الإخوة)
حيث إن هناك فارقاً كبيراً في السن بينه وبين إخوانه من الذكور ودائماً الأب والأم مشغولان بالأخوة الأكبر منه .

- على المستوى الدراسي :

فهو طفل مهمل في دراسته دائماً كراسات غير منظمة وغير نظيفة متأخر دراسياً يتحدث أكثر من اللازم كثير التمرد على زملائه في الفصل بالضرب أو تكسير أشياءهم .

* **استجابات الطفل على اختبار C.A.T وتفسير تلك الاستجابات ،**

لوحة (١) :

في الصورة مجموعة فراخ جوعى ويعدن أهمهم وضعت لهم الأكل فجلسوا يتكلمون على الترابيزة ما عدا واحداً واقفاً مش عارف يأكل علشان إخوته خلصوا الأكل وأمه معملتش حاجة .

التفسير :

في هذه اللوحة يتخيل الطفل نفسه مع أخواته بدلا من الفراخ وأن أخواته هم الذين يستأثرون بالطعام وإحساسه بأنه مهمل في البيت ولا أحد يهتم به حتى أمه ويتضح ذلك في قول الحالة

" خلصوا الأكل وأمه ما عملتش حاجة "

لوحة (٢) :

في الصورة إخوات لقو حبل بيتخانقوا علشان كل واحد منهم عاوز الحبل ده علشان يلعب بيه ويعدن الأخ الكبير هو اللي غلب فالولد الصغير لما لقي أخوته متقلب فراخ يشد معاها ويساعدها علشان هو مكش بيحب أخوه الكبير لأنه كان يبضريه وأخته .

التفسير :

في هذه اللوحة تتضح سوء العلاقة بين الطفل وإخوته وتتضح كراهية الطفل للأخ الأكبر

لسوء معاملته له ونجد هنا ميل الطفل للأخت أكثر من أخواته الذكور حيث إنه تمنى من أعماقه أن تنصرف الأخت على الأخ ومن أجل ذلك ذهب لمساعدتها ضد أخيه .

لوحة (٢) :

أسد كبير كان جالساً على الكرسي وكان جوعان وعاوز ياكل وهو قاعد وجد فأراً فكان عاوز ياكله فجرى الفأر منه واستخبي في الجحر ولما الأسد معرفش يدخل مسك عصا وانتظر الفأر حتى يخرج من الجحر لكن الفأر قدر يهرب من الأسد وعلشان كده هو زعلان لأنه مقدرش على الفأر اللي أصغر منه .

التفسير :

هنا يوضح كراهية الطفل لأخيه الأكبر حيث تخيله مكان الأسد وتمنى الولد من أعماقه أن يتغلب على أخيه وهذا واضح في مقولة الطفل (الفأر قدر يهرب منه وعلشان كده هو زعلان) وتمنى الولد لأخيه أن يكون حزيناً ويعيش وحيداً جزاء على ما يفعله به من سوء المعاملة .

لوحة (٤) :

كانت أم مخلفه بنت وولد وكانت وخداهم معاها الشغل علشان خايفة تسبهم لوحدهم في البيت لأن أخوهم اللي أكبر منهم كان بيضريهم ويأخذ الأكل منهم علشان كده أخذتهم معها وكان أبوه يقولش له حاجة .

التفسير :

يتضح من هذه اللوحة كراهية الطفل للأخ الأكبر وأيضاً كراهية الطفل للأب السلبية تجاه الأخ الأكبر ويتضح ذلك في مقولة الطفل (فكان أبوه يقولش له حاجة) .

لوحة (٥) :

حجرة فيها سريرين ينام فيه أخ وأخت والسرير الكبير الثاني بتاع أخوهم الكبير الذي خرج وتركهم لوحدهم وكانوا عاوزين يخرجوا معاها ولكن رفض وهما نايمين على السرير خافين لأن الشباك كان مفتوح وخافوا ينط حد منه وكمان علشان باباهم ومامتهم خرجوا مع أخوهم الكبير وسبوهم لوحدهم .

التفسير :

تظهر في هذه القصة مشاعر الوحدة التي يشعر بها الطفل وذلك لإتشغال الأب والأم بالابن الأكبر وتركه وحيداً وهنا يظهر الإحساس بالخوف وعدم الأمان ويظهر ذلك في رواية

الطفل . (الشباك كان مفتوح وخافوا حد ينط منه)

لوحة (٦) :

إخوات كانوا قاعدين مع بعض يكلموا مع بعض وكان أخوهم الصغير جالس معهم ويعدين طلع بره علشان يلعب علشان هما لما بسمعوه بيعمل دوشه كانوا يضربوه

التفسير :

يتضح فى تلك اللوحة أيضاً مشاعر الخوف التى تسيطر على الطفل من سوء معاملة الكبار له والقلق الشديد من هذه المعاملة لدرجة أنه ترك الحجرة وخرج لتجنب سوء المعاملة والضرب .

لوحة (٧) :

قرود موجود فى الغابة بيدور على أكل علشان كان جعان ويعدين وهو ماشى فيه نمر كبير شافه فجري وراء علشان يأكله وطلع على الشجرة ويعدين النمر حاول يطلع معرقش ويعدين قعد مستنى القرد علشان ينزل ويأكله .

التفسير :

تتضح العدوانية الموجهه تجاه الأخ الأكبر ويتضح ذلك من محاولة تعذيب الأخ (النمر حاول يطلع الشجرة معرقش) وعدوانية الطفل تجاه الأخ الأكبر سببها القسوه . وكذلك رغبة الطفل فى التقلب على مشاعر العجز لأنه الطفل الأصغر الذى لا يقدر على عمل شئ .

لوحة (٨) :

قرود عنده ثلاث أولاد إثنين منهم كبار وواحد صغير والقرد الأب كان بيكلم الولد ويزعق له علشان أخواته الكبار سلطوه عليه وعلشان كده هما كانوا بيضحكوا علشان أبوهم سمع كلامهم .

التفسير :

يتضح هنا سوء العلاقة بين الطفل وأخوته وأيضاً غضب الطفل من سلبية أبيه وتنفيذه لطلبات الأخوات الأكبر منه وأن أخواته سجداء لأن أبيهم ينفذ ما يقولوه له فهذا يتفق مع تاريخ حالة الطفل .

لوحة (٩) :

أرنب نائم على السرير ولكن مكتش جيلوه نوم علشان كان خايف باباه يضربوه لإته لعب

بصوت عالي وأخوه الكبير كان يذاكر .

التفسير :

تتضح هنا مشاعر الخوف والأرق وعدم النوم وذلك لإفتقار الطفل إلى الحنان والشعور بعدم الأمان وذلك لسوء المعاملة التي يلقيها الطفل من الإخوة الأكبر منه والإهمال من الأب والأم .

لوحة (١٠) :

كان فيه كلبين واحد كبير وواحد صغير وكان الكلب الكبير يبشد الكلب الصغير علشان يفرقوا باليه ويعوص له هدمه .

التفسير :

يظهر من تلك الصورة سوء معاملة الأخ الكبير للطفل .

تعليق عام على الحالة :

(١) العلاقة مع الأب

- علاقة تقوم على الكراهية نتيجة سلبية الأم .
- سوء العلاقة بين الأب والأبن نتيجة سوء المعاملة

(٢) العلاقة مع الأم

- علاقة عادية تتأرجح بين الكره الشديد لسببيتها .
- التعلق بها في بعض الأحيان .

(٣) العلاقة مع الأخوة

- تقوم على الكراهية وعدم الترابط .
- الإحساس بالحق تجاه الأخوات الأكبر منه لتفضيل الأب والأم لهما .

حاله (٢)

الجنس : أنثى

السن : ١١ سنة

عدد الإخوة : - ذكور ٢ إناث

الترتيب الميلادى : الأول

السنة الدراسية : الخامسة

درجة الطفل فى بعض الخصائص السلوكية

العنوانية ٢٧

القلق ١٢

الاجتماعية ٥

الحالة :

تلميذه فى الحادية عشرة من العمر فى الصف الخامس الابتدائى عدد الإخوة إثنان من الإناث الأم دائمة الشكوى منها للأقارب من عدم طاعتها لها . وهى لا تطيع أمها لأن الأم لا تحبها (هذا ما تقوله الطفلة) ويتمنى الأم دائماً لو رزقت بولد علاقة الطفلة بالأب عادية فهو لا يضرها كثيراً كأماها .

- من الناحية الدراسية :

فهى منخفضة التحصيل ، وتجلس بمفردها غالباً وليس لها علاقة بزملائها كما أن مظهرها غير مرتب .

لوحه (١) :

اللوحة فيها فراخ قاعدين على الترابيزة مستنيين الأكل ويعدن مامتهم جابت لهم الأكل وطلبت منهم أنهم يغسلوا أيديهم فراحوا غسلوها ويعدن قاعدوا يأكلوا والبنت الصغيرة التى قاعدة فى الجنب دى مكانتش لاقية معلقة فعبطت مامتها زعلتها وقالت لها روحى هاتى مطقة فهى مرضيتش تأكل .

التفسير :

تظهر فى القصة مشاعر العدوانية تجاه الأم ويتمثل ذلك فى رفض البنت تنفيذ كلام

والدتها . فالطفلة متعمدة على الأم وكذلك يتضح من القصة .

سوء العلاقة بين الأم والطفلة ويتضح ذلك من :

(مامتها زعقتها وقالت لها روي هاتي معلقة ثانية)

لوحة (٢) :

في اللوحة راجل ومراة يبشدا الحبل من بعضهم ويعدين الست كانت هتغلب الراجل
فجه الولد الصغير علشان يساعد باباه في شد الحبل .

التفسير :

في هذه اللوحة يتضح الكراهية الشديدة من الطفلة تجاه أمها بسبب سوء معاملة الأم
للطفلة حتى تخيلت نفسها مكان الولد الصغير الذي يساعد والده وهنا الطفلة تحب والدتها
وتعطف عليه لطيبته .

لوحة (٣) :

أسد جالس في البيت زعلان علشان كلهم خرجوا وسابوه لوحده ويعدين لقي فأر فجري
وراه ويعدين ماحصلوش فمسك عصايا وقعد مستتبه لحد ما يخرج ويأكله لأن مراة كانت بره
وسيباه جعان .

التفسير :

يتضح في اللوحة مشاعر القلق والحزن التي تعانها الطفلة من الوضع الذي تعيش فيه
بسبب شدة الأم وطيبة الأب وتخيلت الأب مكان الأسد جالس جوعان وحزين ويظهر هنا رفض
الواقع ومحاولة تغييره بتخيل صورة أخرى فحاولت تشبيه الأب بالأسد ولكنه ضعيف على الرغم
مما تعرفه من قوة الأسد فنتج عن هذا التناقض إهتزاز في شخصية الطفلة بين الواقع وبين ما
تتمناه .

لوحة (٤) :

في الصورة كلب معاه أولاده الثلاثة ويعدين كانوا مايشيين في الشارع وكان الكلب ماشي
يلعب فأمه زعقت له وطلبت منه يسكت فزعل ومشى ومرجعش لمامته تاني .

التفسير :

يتضح من القصة أن الطفلة تخيلت نفسها وأمها موضوع القصة وأسقطت ما بداخلها
على القصة ويتضح هنا الشعور بالوحدة والعزلة والحرمان من الحب باعتبار أن الأم هي مصدر
الحنان بالنسبة لها وهي تجد العكس فالأم دائمة الشجار معها فتمنت ترك البيت حتى تسبب

للأم الحزن وهذه نوع من العدوانية الموجهة تجاه الأم .

لوحة (٥) :

أرنبين نايمين في السرير لوحدهم لأن باباهم راح الشغل واماتهم سبتهم وراحت السوق وهما خافوا علشان مامتهم كانت سايبية الباب مفتوح فخافوا حد يدخل عليهم ويموتهم .

التفسير :

تنضح هنا العدوانية الموجهة من البنت تجاه الأم كما يتضح الخوف والقلق نتيجة إهمال الأم للبنت .

لوحة (٦) :

دب ودبه نايمين ويعدين الدبه نسيت الباب مفتوح فطلع الواد الصغير بره ومشى لوحده ويعدين تاه وهو بيدور على البيت علشان يرجع معرفش يرجع قنام في الشارع لوحده .

التفسير :

تنضح هنا الوحدة التي تعانيها الطفلة بسبب إهمال الأم لها وكذلك القلق من سلبية الأب وعدم تدخله لحمايتها والطفلة حائرة بين قسوة الأم وإهمالها وسلبية الأب .

لوحة (٧) :

ده قرد كان جعان ونزل يدور على أكل لأن أمه نسيت تسبب له أكل الصبح قبل ما تمشى ويعدين وهو ماشى شافوه نمر فجرى وراءه عاوز يأكله فجرى القرد فطلع فوق الشجرة وبعددين النمر واقف علشان لما ينزل يأكله والقرد واقف على الشجرة مش عارف يعمل إيه .

التفسير :

مشاعر الخوف والحيرة المسيطرة على الحالة وذلك بسبب إهمال الأم لها وقسوتها عليها ويسبب فقدان الحنان والحب المتمثلين في الأم .

وتظهر مشاعر الخوف والحيرة في رواية الطفلة

(القرد واقف على الشجرة مش عارف يعمل إيه)

لوحة (٨) :

قرد وزوجته مخلفين ولدين ويعدين كانت الأم دائماً تحب القرد الصغير وتشخط في الكبير علشان الصغير ويعدين أبوها خد القرد الكبير وقعد يصلحه ويقول له ما تزعلش .

التفسير :

تتضح هنا أيضا كراهية البنت لأمها بسبب تفضيل أخواتها الصغار عليها ، فقد موجه إلى أخوتها الصغار بسبب إنفرادهم بحب الأم .

لوحة (٩) :

أرانب نايمين علشان كانوا عيائين وباباهم خرج يجيب البواء وهما قاعدين على السرير مستنيين باباهم ومامتهم راحت تقعد عند الجيران وسبتهم لوحدهم .

التفسير :

الشعور بالحزن والخوف والقلق لإهمال الأم للطفلة وتخيلت نفسها فكان أحد الأرانب وهي في شدة التعب وأمها مشغولة عنها وهذا ما يشعرها بالقلق والخوف نتيجة فقدان الحب من الأم .

لوحة (١٠) :

في الصورة كلب صغير الكلب طلع يلعب مع أصحابه فعاص هبومه رجع البيت أبوه ضربه وأخذة للحمام علشان يحميه والكلب الصغير يعيط .

التفسير :

سوء العلاقة بين الأم والطفلة وفي القصة نجد أن الطفلة استخدمت لفظ (المذكر) للإشارة إلى الأم وذلك لقسوتها وتمنت أن تكون ولد لتتحول من موقف الضعف إلى القوة .

تعميق عام على الحالة

* العلاقة مع الأب

- الفضيحة من الأب لسلبيته .
- المطف على الأب لما يتصف به من ضعف أمام الأم .

* العلاقة مع الأم

- عدوانيته تجاه الأم تظهر في كل القصص تقريباً .
- كراهية الأم بسبب سوء معاملتها للطفل .
- العلاقة مع الأخوة
- علاقه تتأرجح من الفيرة لتفضيل الأم لهم في بعض الأحيان .

- عدم الترابط ويعد كل منهم عن الآخر .

ثانياً - إستجابات الحالات على إختبار C.A.T. بعد تطبيق برنامج العلاج السلوكي المعرفي

الحالة (١)

إستجابة الحالة الأولى على لوح إختبار C.A.T. بعد تطبيق البرنامج وتفسيرها .

العنوانيه ٢٥ . القلق ١٥ الاجتماعيه ١٢

لوحه ١٠

في الصورة فرخه ويعدين كان ولدهما جعانين ويعدين حطت مامتهم الأكل وجلسوا ياكلوا مامتهم طلبت منهم يغسلوا أيدهم فراحوا كلهم وغسلوا أيدهم والام كانت واقفه بعيد علشان نشوفهم وهما بياكلوا ويعدين الفرخ الصغيره ده مكش طایل الأكل وماماته جانب له الأكل .

التفسير

في هذه الحاله يتخيل الأم وهى تمثل صورتين صورة تمثل العطف والحنان وأنها هى التى ترعى أطفالها والصورة الأخرى رمز السلطة والقوه التى تصدر الأوامر وتعاقب على مخالفتها .

لوحه ٢

دب صغير ودب كبير كانوا بيتخانقوا على حبل لقوه مرمى على الأرض ويعدين الدب الكبير كان هيقلب الصغير والدب الصغير صعب على مامته فجأت علشان تساعده .

التفسير

في هذه القصة نلاحظ أن الطفل أسقط ما بداخله على موضوع اللوحه فالعلاقه مازالت سيئه بين الطفل وأخيه الكبير وإن كانت نظره الطفل إلى الأم قد تبدلت بعض الشئ وأحس بحنانها وظهر ذلك فى رواية الطفل .
(الدب صغير صعب على مامته فجأت تساعده) .

حاله ٢

أسد عجوز كان جالس على الكرسي مش قادر يقوم علشان رجله بتوجعه ويعدين كان جعان ولقى فئر فى الحجر فمعرفش يجيبه ممسك عصايا علشان يضربه ولكن معرفش

يقعد على الكرسي زعلان وحط إيدته على خده .

التفسير

فى ذلك القصة تخيل الطفل أخيه الأكبر مكان الأسد عاجز لاحول له ولاقوته وهنا نجد عدوانية موجهة من الطفل تجاه أخيه وإن كانت قد إنخفضت درجتها مع تحرر الطفل من مشاعر الغضب والقلق اللذان كان يسيطران عليه خوفاً من أخيه .

لوحة ٤

أم معاهها ولد وينت ويعدين كانت خارجه تشتترى حاجات وكانت بتجرى علشان كانت خايفة لحسن المحلات تقفل والواد والبنت كانوا بييجروا وراها) .

التفسير

فى الإستجابة على اللوحة يتضح التعلق بالأم والخوف من فقدانها ويتضح ذلك فى مقولة الطفل (الواد والبنت كانوا بييجروا وراها) .

لوحة ٥

ولد وينت نايمين على السرير بتاعهم وكانوا قاعدين لوحدهم علشان كده كانوا قاعدين يتكلموا مع بعض لحد ما يناموا . وكان السرير الموجود أمامهم فاضى علشان كان بتاع أخوهم الكبير وخرج وسابوا الشباك مفتوح علشان أخوهم أما يخبط يسمعوه .

التفسير

تظهر فى هذه اللوحة تعلق الطفل بأخته التى تمثل مصدر الحنان له فى المنزل ويظهر أيضاً الخوف والكراهية للأخ الأكبر بسبب تسلطه وإن كانت حدة الكراهية والغضب من الأخ قد إنخفضت بعض الشيء .

لوحة ٦

قروء أخوات كانوا خارجين يتفلسحوا مع بعض ويلعبوا ويعدده كده تعبوا وناموا فى حجر صغير ولكن أخوهم الصغير طلع بره علشان مكش عاوز ينام ويعدده كده نام بره الجحر .

التفسير

هنا فى القصة يديه تحسين العلاقة بين الطفل وإخوته حيث إنخفضت العدوانية الموجهة إليهم وهذا ما ظهر فى روايه الطفل للقصة أيضاً وجود نوع من الترابط وإن كان غير كامل بين الطفل وإخوته وهذا ظهر فى مقولة الطفل (ناموا فى حجر وأخوهم الصغير

طلع بره علشان مكش عاوز ينام) .

لوحة ٧

قرود كان طلع يلعب فى الغابة لوحده ويعدين وهو بيلعب فى الغابة شاف نمر كبير فخاف من النمر وطلع يجرى والنمو يجرى وراءه ويعد كده ملقاش القرد حته يستخبي فيها فطلع الشجرة ويعدين النمر حاول يطلع وراءه معرفش ويعدين القرد واقف يفكر أزاى يهرب من النمر ويروح البيت .

التفسير

فى هذه اللوحة نجد أن الطفل يعانى من الإهمال والوحده ويتضح ذلك فى كلمته (طلع يلعب فى الغابة لوحده) ولكن يتقلب الطفل على هذا الشعور بإستعاده ثقته بنفسه بعض الشئ وقدرته على مواجهة الصعاب ويتضح ذلك فى رواية الطفل "بعدين القرد واقف يفكر إزاى يهرب من النمر ويروح البيت" .

لوحة ٨

فى الصورة أربع قرود أخوات وباباهم وماتهم وكان قاعدين بيشرّبوا الشاى ويعدين الولد الصغير وقم الشاى على نفسه فأخوه الكبير ضحك عليه فزعل ولكن باباه خذه بعيد وقال له متزعش وصلحه وقعد يكلمه .

التفسير

فى هذه القصة يتخيل الطفل نفسه فى علاقته مع إخوته وأبيه وأمه فى موضع القرد الصغير وهنا تتحسن صورة الأب لدى الطفل حيث بدأ فى مراعاة شعور الطفل والإهتمام به بعض الشئ وإدراك الطفل لهذا الإهتمام وظهر ذلك فى رواية الطفل "باباه خذه بعيد وقال له متزعش" وإن كانت العلاقة مازالت بين الطفل وأخيه الأكبر وهذا واضح من القصة .

لوحة ٩

أرتب نايم على السرير والشبابيك مفتوحة والباب كان مفتوح وهو كان زعلان علشان كان عاوز يطلع بره يلعب زى أخواته الكبار ولكن مامته مرضيتش وهو غضب ونام على السرير وكان مستنى باباه علشان يشتكيه من مامته ويطلب منه ينزله يلعب شويه .

التفسير

يتضح من تلك اللوحة بدايه تحسن العلاقه بين الطفل والاب ولكن مازالت يحس الطفل بالتفرقه في المعامله بينه وبين إخوته من جانب الأم .. وهذا يشعر الطفل بالغضب وإن كان هذا الغضب قد خفت حدته لما يحسه الطفل من تعاطف من الأب تجاهه .

لوحة ١٠

كلب صغير كان يلعب في الشارع مع أخوه وهو يلعب وقم وعاص هدمه فطلع عند مامته علشان يغير هدمه ولكن مامته زعقلته وشداته في الحمام علشان تغسله وجهه ورجليه.

التفسير

في هذه الصوره يتضح مدى خوف الطفل من عقاب الأم وأيضاً فقدانها لحنانها وإن كانت قد تحسنت العلاقه بين الطفل وأخيه الأكبر بحيث أصبح يشترك معه في اللعب كما هو واضح من رواية الطفل كلب صغير كان يلعب في الشارع مع أخوه .

** تعليق عام

* العلاقه مع الأب

علاقه الطفل (الحالته) مع الأب تحسنت بعض الشيء بعد تطبيق البرنامج وأحسن الطفل بتعاطف الأب معه حبه له وإن كنت سلبية الأب تجاه الطفل يحسها الطفل في بعض الأحيان .

* العلاقه مع الأم

- علاقه الطفل بالأم يسودها الخوف والكراهية لشدهتها معه ولتفضيلها المستمر لأخواته .
- الكبار عنه في معظم المواقف .

* العلاقه مع الأخوه

تحسنت العلاقه الطفل بأخواته حيث ظهر بعض الترابط عن طريق إندماج الطفل في اللعب معهم والحديث معهم ولكن هذا العلاقه ليست دائمه فأحياناً يسود جو من التوتر بين الطفل وبينهم وهذا ظاهر من إستجابة الطفل على قصص الإختبار .

هـالة (٢)

إستجابات الحالة الثانية على لوح إختبار C.A.T بعد تطبيق برنامج العلاج السلوكي المعرفي وتفسيرها .

أولاً : درجات الطفل على بعض الخصائص السلوكية بعد البرنامج

العدواني ٢٠

القلق ٨

الاجتماعي ٨

ثانياً : الاستجابة على لوحات C.A.T. وتفسيرها

لوحه (١) :

فراخ قاعدين على الترابيزة وكانوا جعائين فأمرهم جابت لهم الأكل وقعدتهم علشان يكلوا ويعدين طلبت منهم أن يغسلوا أيديهم ويحطوا الفوطه علشان هدمهم ما تتوسخس ويعدين وقفت بعيد علشان تشوف مين اللي مش هيسمع كلامها والفرخة الصغيرة اللي في الجنب مكنتش طايلة الأكل وكانت مستتية مامتها تجيلها الأكل وقعه سكتة .

التفسير :

يتضح من تلك القصة أن البنت تتخيل نفسها وأخواتها مكان " الفراخ وأمرهم " وذلك في علاقة الأم حيث تتسم العلاقة بينهما بالشدة وكثرة الأوامر والعقاب الذي ينتج عن طاعة ما تأمر به الأم . وإن كان في تلك القصة إلتزام الطفلة بتعليمات الأم وإنخفاض حدة العناد الذي تتسم به الطفلة .

لوحه (٢) :

في الصورة دب وديه راحوا يتفلسحوا وخذوا إينهم معاهم ويعدين الإبن الصغير وسخ هدمه ويعدين مامته زعلت منه وكانت عايزه تشد الحبل اللي كان يلعب بيه وتخبيه ولكن أبوه شد الحبل منها علشان يعطيه للدب الصغير .

التفسير :

في هذه اللوحه يظهر الإرتباط بين الطفلة والأب ويظهر هنا نوع من الغضب من الطفلة تجاه الأم متمثلة في عدم رضا الطفلة عن معاقبة الأم لها كلما أخطأت ولكنها دائماً تجد

المساعدة في هذه الحالة من جانب الأب وهذا عكس ما هو معروف فالأم هي مصدر الحنان والعطف ولكن من تاريخ الحالة قبل تطبيق البرنامج الأم دائمة الشكوى من الطفلة (على حد تعبير الطفلة) ولهذا فهناك فجوة بين الأم والطفلة .

لوحة (٣) :

أسد عجوز جالس على الكرسي وزعلان لأنه كان جعان ومش لاقى حاجة يأكلها ويعدين كانت رجله بتوجعه ومش عارف يمشى علشان يجيب يأكل ويعدين لقي فأر في الجحر ولكن مش قادر يروح يجيبه علشان كده قعد زعلان .

التفسير :

في الاستجابة على هذه اللوحة يتضح مشاعر الحزن التي تعانيها الطفلة من سلبية الأب وطبيته حتى تخيلته مكان الأسد في ضعفه وعجزه في الحصول على الطعام وهنا نتلمس الطفلة العذر لوالدها على سلبيته كما يظهر في القصة " رجله بتوجعه مش عارف يمشى عليها " ومن ثم إنخفضت حده غضب الطفلة من سلبية الأب .

لوحة (٤) :

كلبه شائلة شنطة ورايحة تجيب أكل لأولادها ويعدين واخده ولدها معاها علشان ملقتش حد تسيبهم معاها لأن باباهم كان خرج وهي ماشية بسرعة ولدها ييجروا وراها علشان ميتهوش منها .

التفسير :

هنا من القصة نشعر الإزدواج التي تعيش فيه الطفلة من كرهها للام نتيجة القسوة معاها وبين إشفاتها عليها من شدة تحمل المسؤولية اسلبية الأب وهذا يظهر في مقولة الطفلة " رايحة تجيب أكل لأولادها ويعدين وخداهم معاها علشان ملقيتش حد تسيبهم معاها " وهنا يظهر نوع من التبرير من الطفلة لسلوك الأم وحدتها معا وذلك نتيجة لكثرة الأعباء عليها . كما أن الطفلة تريد أن تقول من خلال القصة أن الأم بقسوتها هذه هي نوع من الخوف عليها وعلى أخواتها .

لوحة (٥) :

أرنبين نايمين على السرير ويعدين هما نايمين لوحدهم لأن باباهم خرج راح الشغل وماتهم راحت تشتري حاجات ويعدين هما كانوا خيفين فقعقوا يتكلموا ويونسوا بعض لحد مامتهم ما تيجي .

التفسير :

فى هذه القصة تتخيل الطفلة نفسها مكان موضوع القصة تعاني من الوحدة ولكن هنا أصبحت غير وحيدة وبعد وجود أختها بجانبها وإن كانت الطفلة تستخدم (لفظ المذكر) فى سرد القصة حتى تشعر بالقوة وعدم العجز .

لوحه (٦) :

دب وديه ناموا فى بيتهم ويعدين إبنهم وهما نايمين صحى وفتح الباب وقعد يلعب ويعدين قعد على باب الجحر لحد باباه ومامته ما يصحوا ومامته تجيب له الأكل .

التفسير :

يتضح فى تلك القصة الفراغ التى تعاني منه الطفلة بسبب الإهمال وإن كان فى تلك القصة تعدل إتجاه الطفلة تجاه والدتها فإنخفضت العدوانية تجاهها ورأت فيها الأم الحنون التى تنتظرها الطفلة لتأتى لها بالطعام .

لوحه (٧) :

فى الصورة قرد راح القابة علشان يدور على مامته علشان إتأخرت وهى بتجيب الأكل له ولأخواته ويعدين وهو ماشى النمر شافه طلع بجرى وراه فالقرد طلع بجرى ويعدين طلع الشجره وبعد كده النمر معرفش يطلع ووقف مستنى القرد علشان ينزل ويأكله .

التفسير :

فى هذه القصة نجد حدوث تعديل فى إتجاه الطفلة ناحية الأب حيث إنها تشعر بالقلق عليها لتأخرها وتذهب فى البحث عنها وتواجه من أجل ذلك الأخطار وذلك لأنها تجد الأم تبذل جهودها من أجلهم وهنا تتفهم سبب قسوتها .

لوحه (٨) :

هنا فى الصورة مجموعة من القروء أصحاب قاعدين بيتفقوا على حاجات يعملوها مع بعض ويعدين إثنين منهم قاعدين يشربوا شاي ويعدين القرد الصغير والقرد الكبير بيتفقوا على الخروج علشان يشتروا الحاجات على ما إثنين يشربوا الشاي .

التفسير :

هنا يتضح حدوث تعديل فى إستجابة الطفل على هذه القصة حيث تخيلات نفسها مكان موضوع القصة وأنها أصبحت أكثر اجتماعية بحيث تتعاون مع أصحابها فى العمل .

لوحة (٩) :

أرنب وأرنبة أخوات كانوا نايمين غلشان يصحوا بدرى يروحوا يلعبوا ويعدين مامتهم
سابت الشباك مقروح فواحد صحى ويعدين نادى على مامته غلشان تقفل الشباك ولكن مامته
مسمعتوش .

التفسير :

هنا يتضح من القصة حدوث الترابط بين الطفلة وأخوتها وإنماجها معهم وإنخفاض
العوانية والغضب الموجهين إلى الأم حتى أنها تتلمس العنر لها على إهمالها لها وإخواتها فى
قولها

“ نادى على مامته غلشان تقفل الشباك ولكن مامته مسمعتوش ”
وهنا تريد الطفلة أن توضح أن إهمال الأم ناتج رغم عنها .

لوحة (١٠) :

هنا فى الصورة كلب صغير ومامته وخداه غلشان تحميه وهو مش راضى لكن مامته قالت
له لازم تستحمى وأخذته على الحمام .

التفسير :

يظهر فى الصورة تحسن العلاقة بين الأم والطفلة وهذا واضح من الإستجابة على
اللوحة:

تعليق عام على الحالة ،

العلاقة مع الأب :

تسم بالشفقة عليه لضعفه وسليبتها .

العلاقة مع الأم :

- إنخفضت العدوانية والكراهية الموجهة إلى الأم .
- تواجد شعور لدى الطفلة بتلمس نوع من العنر تجاه الأم على قسوتها وهذا ناتج
من تحملها المسئولية وشدة خوفها عليهم .

العلاقة مع الإخوة :

- ظهور نوع من الترابط مع الأخوة وظهر ذلك فى :
- تبادل الحديث معهم .

- ممارسة بعض الألعاب .

تقييم الحالات بعد البرنامج ،

- إنخفاض العدوانية لدى الحالات .

- إنخفاض القلق .

- إرتفاع درجة الاجتماعية والمشاركة في نشاط الجماعة لدى الحالات .

- إزدياد تأكيد الذات لدى الأطفال .

- إرتفاع درجة التحصيل الدراسي بعد الرجوع إلى درجات الاختبارات الشهرية

لدى العينة .

- تزايد ثقة الطفل بنفسه .

- التفاعل مع أقرانه في الفصل يهدوء وليس بعنف كما هو واضح من القصص ومن

(رأى مدرس الفصل) الموجود به الطفل .

ثانيا ، إستجابات الحالات على صور إختبار تفهم الموضوع قبل تطبيق

برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) ،

الحالة (١)

الجنس : ذكر

السن ٣ شهور ١١ سنة

عدد الإخوة = ١

١ ذكور - ١ إناث

الترتيب الميلاي : الأول

السنة الدراسية : (الصف الخامس الابتدائي)

- درجات الطفل على بعض الخصائص السلوكية

العدوانية ٣٠

القلق ١٢

الاجتماعية ٧

الحالة :

طفل في الصف الخامس الإبتدائي ليس له أخوات بنات له أخ واحد أصغر منه الأب

والأم يعملان بوظائف مرموقة يعاني الطفل من قسوة الأب فهو شديد ويعامله بقسوة أما الأم فهي تحبه وتخاف عليه (على حد تعبير الحالة) أما علاقة الأب والأم فهي علاقة تشويها المشاكل المستمرة .

على المستوى الدراسي :

فهو طفل متخلف دراسيا يتعامل مع زملائه بعنف غير محبوب من زملائه ومن مدرسيه لكثرة مشاكله .

إستجابات الحالة (١) والحالة (٢) قبل تطبيق البرنامج

لوحه (١) :

في الصوره فرخه مخلقة ثلاث وكانوا جعانين ويعدين مامتهم جابت لهم الأكل وكانت واقفة لحد ما يكلوا علشان تاكل بعدهم وعلشان كمان ميوسخوش ملابسهم .

التفسير :

في هذه القصة يظهر إرتباط الطفل بأمه وشعوره بالعطف عليها ويظهر ذلك من قوله "ظلت واقفة لحد ما يكلوا " وهنا يتخيل الطفل نفسه في مكان القصة وأن الأم هي مصدر العطف والحنان وهذا يتفق مع تاريخ حالة الطفل حيث يفتقد حنان الأب لشدة قسوته .

لوحه (٢) :

دب وإبنها كانوا بيتخفوا مع أبوه علشان الدب الصغير كان يلعب مع أصحابه وأتأخر فأنبوه مسك الحبل علشان يضربه ومامته مسكت الحبل منه علشان ميضربوش .

التفسير :

في هذه القصة تتضح سوء العلاقة بين الطفل والأب وتتضح أيضا كراهية الطفل للأب نتيجة لقسوته عليه وأيضاً هذا يظهر مدى تعلق الطفل بأمه لأنها هي التي كانت تدفع عنه قسوة والده .

لوحه (٣) :

أسد عجوز كان قاعد على الكرسي وكان عاوز يأكل ويعدين شاف فأز ويعدين الفأر خاف منه وجرى دخل حجر ويعدين الأسد معرفش يدخل الحجر فجاب عصايا علشان يضرب الفأر بيها لما يطلع .

التفسير :

تظهر هنا كراهية الطفل للأب حيث تخيل الأب يعاني من الضعف والعجز وكما تخيل الأب فكان الأسد وحيد يعاني الجوع والحرمان وتعنى الطفل هذا للأب وذلك لقسوته عليه .

لوحة (٤) :

فى الصورة أم ومعهما ولدها وكانوا مشين رايحة توديهم الحضانة علشان كانت رايحة تجيب لهم أكل وملقتش حد تسبهم معاه وخافت تسبهم لوحدهم لحد يدخل عليهم ويخوفهم .

التفسير :

يتضح من القصة السابقة مدى تعاطف الطفل مع أمه نتيجة لتحملها المسئولية وتعبها من أجله هو وأخيه كما ظهر فى رواية الطفل " كانت رايحة تجيب لهم أكل " هنا تخيل الطفل أمه مكان الصورة وهى تسعى لكى تأكل أولادها مع أن هذا دور الأب .

لوحة (٥) :

فى الصورة سريرين واحد صغير ينام عليه أرنب وأرنبة والسرير الكبير كان فاضى علشان باباهم ومامتهم كانوا بره باباهم خرج راح مع أصحابه ومامتهم كانت بتعمل الأكل بره وكانوا خايفين علشان الشباك كان مفتوح .

التفسير :

من هذه القصة يتضح شعور الطفل بالخوف وعدم الأمان والإهمال من جانب الأب وهنا يشعر الطفل بالإشفاق على أمه ويبرر تركه وحده هو وأخيه بإنشغالها لإعداد الطعام ويظهر ذلك فى مقوله الطفل

" كانت مامتهم بتعمل لهم الأكل بره "

لوحة (٦) :

فى الصورة دب ودبه كان لهم ولد صغير ويعدين هما ناموا ويعدين الولد الصغير كان جعان ويعدين طلع بره الجحر يدور على أكل ومريضيش يصحى مامته تجيب الأكل علشان كانت تعبانة ويعدين نام من غير أكل .

التفسير :

يتضح من قصة الطفل شعوره بالخوف والقلق وذلك بسبب إهمال الأم وأيضا الإشفاق على والدته لكثرة تحملها المسئولية ويظهر ذلك فى مقوله الطفل " مرضيش يصحى مامته تجيب

الاكل علشان كانت تعبانه *

كما يعبر الطفل هنا عن عجزه في إعالة نفسه ورضاء بالأمر الواقع الموجود به ويظهر ذلك من مقولة الطفل (طلع بره الجحر يدور على أكل ، نام من غير أكل) .

لوحة (٧) :

قرد صغير موجود في القابة وكان جعان ويبدور على أكل ويعدين شاف القرد نمر كبير طلع يجرى خاف من النمر وبعد كده النمر طلع يجرى وراءه علشان ياكله فالقرد طلع الشجرة والنمر وقف مستتبه علشان ياكله أما ينزل .

التفسير :

من هذه القصة يتضح شعور الطفل بالقلق والخوف وإحساسه بالوحدة والضعف لتخلي الأب عن مسؤوليته بحيث وجد الطفل نفسه يفكر في كيفية تحمل مسؤولية نفسه ليخفف عن الأم ويظهر ذلك في مقولة الطفل " كان جعان ويبدور على أكل " وتتضح من القصة أيضاً عنوانية الطفل المتجهة إلى الأب نتيجة قسوته ويتضح ذلك النمر وقف مستتبه " حيث تخيل الطفل الأب مكان النمر يعاني من الجوع والإنتظار .

لوحة (٨) :

قرد كان قاعد في البيت بتاعه هو وأصحابه بيشرىوا الشاى ويعدين إبنة الصغير كان بيلعب فشخط فيه وكان هيضريوا وأصحابه قاعدين يضحكوا عليه .

التفسير :

معاملة الأب للحالة معاملة سيئة تقوم على التهديد والخوف ويتضح ذلك من القصة (استجابة الطفل على اللوحة) وفي القصة يتضح شعور الطفل بالخجل لأن والده جعله مصدر لسخرية أصدقائه .

لوحة (٩) :

في الصورة أرنب نايم على السرير وكان خايف مش عاوز ينام ويعدين كان جعان وكان مستتى مامته تجيب له الاكل .

التفسير :

في هذه القصة يتضح شعور الطفل بالخوف والقلق ويتضح أيضاً إعتماـد الطفل كلية على الأم ويتضح ذلك من القصة في " كان جعان ومستتى مامته تجيب له الاكل " .

لوحة (١٠) :

كلب صغير كان موسخ هذومه ويعدين مامته شافته فخافت باباه يضربوه فخذته الحمام
علشان تغسل له هذومه .

التفسير :

يظهر من القصة شعور الطفل بعطف أمه وحنانها عليه ويتضح ذلك في (خافت باباه
يضربوه فخذته الحمام علشان تغسل له هذومه) وهنا يتصور الطفل أمه هي التي تحيط به
لتحميه من كل شر . كما يتضح أيضا من القصة خوف الطفل الشديد من الأب وكذلك قسوة
الأب على الطفل .

تعليق عام :

- عدوانية تجاه الأب تتضح في معظم القصص .
- العلاقة مع الأب تقوم على الكراهية نتيجة لسوء معاملة الأب له .
- سوء العلاقة بين الطفل والأب نتيجة معاقبة الطفل بالضرب .

العلاقة مع الأم :

- تعلق شديد بالأم واحتياجه لها لأنها هي مصدر العطف والحنان .
- الإحساس بالإشفاق على الأم لتحملها المسئولية كاملة .

العلاقة مع الأخوة :

- لم تتضح في القصص علاقة الطفل بأخوه ويجوز ذلك لصغر الطفل في السن مما يجعله
ليس له دور مؤثر في حياة الطفل (الحالة) .

الحالة (٣)

الجنس : أنثى

السن : ١١ شهر ١٠ سنوات

السنة الدراسية : الرابعة

عدد الأخوة : ٢ ذكور - إناث

الترتيب الميلادى : الأول

درجات الطفل فى بعض الخصائص السلوكية

العنوانية ٣٤

القلق ١٦

الاجتماعية ٤

الحالة :

طفلة فى الصف الرابع الابتدائى ليس لها أخوات بنات ولها إثنان من الذكور أصغر منها تعيش مع الأب والأم حيث يعمل الأب بوظيفة مرموقة وأيضاً الأم تعمل . تعاني الطفلة من تفضيل الأب والأم لأخواتها الذكور عنها ، وأيضاً على حد تعبير الطفلة أخواتها دائماً يأخذون الأشياء التى تخصها والأب والأم لا يفعلان لهما شيئاً .

أما عن المستوى الدراسى :

فهى طالبة منخفضة التحصيل لا تركز فى الفصل أثناء الحصص منطوية لا تحدث أحد من أصدقائها . (تقرير من مدرس الفصل) .

* * * إستجابة الحالة على لوحات اختبار C.A.T

لوحه (١) :

فى الصورة فرخة عندها أولاد وكانوا جعانين ويعيدون مامتهم جابت لهم الأكل وغسلوا إيديهم ويعيدون قاعدوا على الترابيزة علشان ياكلوا وجابت المعالق ويعيدون قاعدوا ياكلوا وواحدة ماكتتش بتاكل لإن مامتها نسيت تجيب لها معلقة .

التفسير :

منا تعاني الطفلة من الإهمال وتفضيل أخواتها الذكور وهذا واضح من إسقاط الطفلة ما بداخلها على القصة ويتضح ذلك من قولها " مامتها نسيت تجيب لها معلقة "

لوحة (٢) :

دب وديه وإبنهم الصغير كانوا يلعبوا بالحبل وييشدوا الحبل من بعض ومما كانوا فرحانين علشان مخلفين ولد صغير .

التفسير :

تنضح من القصة شعور الطفلة بالحزن والقلق بسبب تفضيل الأب والأم لأخواتها وتترجم ذلك بقولها

" كانوا فرحانين علشان مخلفين ولد صغير "

لوحة (٣) :

فى الصورة أسد وبعدين الأسد كان قاعد زعلان ويفكر يعمل إيه وحاطت إيدته علي خده لإن كان عنده إبنه صغير وبعدين طلع بره وتاه ومرجعش البيت تانى والأسد كان جعان ولقى فأر وهرب الفأر من الجحر ومعرّش يجيبه .

التفسير :

تنضح فى تلك القصة العدوانية الموجهة من الطفلة إلى الأب وأيضا العدوانية الموجهة من الطفلة ناحية أخواتها حيث أسقطت الطفلة هذه العدوانية على القصة فتمنت لأخواتها عدم العودة إلى المنزل وللأب الحزن والجوع والألم .

لوحة (٤) :

فى الصورة كلب ماشى رايح يجيب لولاده أكل وبعدين وهو ماشى أتأخر إبنه الصغير عنه وبعدين تاه وهى طلعة تجرى تدور عليه مش لاقياه .

التفسير :

فى هذه القصة تنضح أيضا عدوانية الطفلة تجاه الأب والأم والأسرة حيث تمت أن يشعروا بالقلق والحزن وذلك لسوء معاملتهم لها وتمنت لأخواتها أن يختفوا من البيت لإعتقادها بأنهم هم سبب ما تعانى منه من إهمال من الأب والأم .

لوحة (٥) :

فى الصورة قطتين صغيرتين نايمين على السرير وأمهم خرجت ونسيت الشباك مفتوح وبعدين هما كانوا خائفين وبعدين قاعدوا على السرير يكلموا مع بعض ويونسوا بعض لحد مامتهم ما تيجي .

التفسير :

تتضح هنا فقدان الطفلة للأمان والحب بينها وبين أخوتها لدرجة أنها تمنى أن تكون لها أخت من نفس جنسها لتهم بها وتحبها وتظهر ذلك فى رواية الطفلة " قاعدوا على السرير يكلموا بعض ويوتسوا بعض لحد مامتهم ما تيجى "

لوحة (٦) :

فى الصورة يب وبه نايمين ويعدين كان معاهم ولد صغير ويعدين هو خرج لوحده بره ويعدين وهو يلعب إنخبط فى رأسه ومات أمام الباب .

التفسير :

فى الإستجابة على اللوحة تتضح الشعور بالإهمال المسيطر على الطفلة كما تتزايد العدوانية تجاه الأب والأم والأخوة لدرجة أنها تمنى لأحدهما الموت (إنخبط فى رأسه أمام الأب) وبهذا يتآلم الأب والأم .

لوحة (٧) :

فى الصورة قرد خرج مع باباه ومامته يتفסحوا ويعدين جرى بعيد عنهم وهو ييجرى شافوه نمر كبير فجرى وراءه علشان يأكله ويعدين القرد جرى وطلع الشجرة والنمر جرى وراءه ولكن محصولش فقعد تحت الشجرة مستنيه لحد ما ينزل ويأكله والقرد وقف على الشجرة مستنى باباه ومامته علشان ينجوه من النمر .

التفسير :

فى هذه القصة تمنى أن تكون الطفلة موضع القصة فى اللوحة حيث يقع لها مكروه ويهب كل من الأب والأم لإنقاذها ونلاحظ أن الطفلة إستخدمت (لفظ المنكر) حيث تمنى أن تكون مكان أحد أخواتها تحوز على إهتمام الأب والأم مثله .

لوحة (٨) :

فى الصورة قردة كانت عاملة لولدها الشاى ويعدين ما جيتش لإبنها الصغير ويعدين قد يعيط وراحلها علشان تجيب له زيهم وأخواته قعدوا يضحكوا عليه .

التفسير :

تتضح من هذه القصة شدة كراهية الطفلة لأخواتها نتيجة تفضيل الأب والأم لهما كما يتضح سوء العلاقة بين الطفلة وأخواتها .

لوحة (٩) :

في الصورة أرناب نايمين على السرير وكانوا خائفين ويبيصوا ناحية الشباك علشان كانت الدنيا ضلمة وكانوا في البيت لوحدهم .

التفسير :

تتضح من هذه القصة شدة كراهية الطفلة لأخواتها حيث تمنّت أن يهملوا من جانب الأب والأم مثلما يفعلان معها .

لوحة (١٠) :

أخ وأخت يلعبوا مع بعض ويعدّين هي شدته بقوة علشان تفرقوا في الحمام وهو بيصرخ .

التفسير :

يتضح من اللوحة سوء العلاقة بين الطفلة وأخواتها لدرجة أنها تمنّت أن تكون قوية وتتغلب على أحدهما كما في القصة .

تعليق عام :

العلاقة مع الأب :

- عدوانية شديدة موجهة إلى الأب بسبب تفضيله لأخواتها الذكور وهذا واضح من إستجابة الطفلة على بعض الصور .

العلاقة مع الأم :

- كراهية وعدوانية موجهة من الطفلة إلى أمها بسبب إهمالها لها .

العلاقة مع الأخوة :

- عدوانية وكراهية موجهة من الطفلة إلى أخواتها وهذا واضح في إستجابة الطفلة على معظم القصص حيث تمنّت دائماً أن يحدث لهما مكروه حتي تستحوذ على حب الأب والأم .

ثانياً ، إستجابات الحالات على اختبار C.A.T بعد تطبيق برنامج التعلم بالملاحظة ،

- إستجابات الحالة (١) والحالة (٢) على اختبار C.A.T وتفسيرها بعض تطبيق البرنامج.

أولا حالة (١)

درجات الحالة فى بعض الخصائص السلوكية بعد تطبيق البرنامج

العوانية	٢٧
القلق	١١
الاجتماعية	٩

لوحة (١)

فى الصورة فرخه مخلفه ثلاث ولاد وكانوا جعائين وحطت لهم الأكل وجلسوا ياكلوا وهى كانت واقفة علشان تاكل معاهم ولكن مكش فيه مكان تاكل فيه فتننتها واقفة لحد ما يكلوا ويخلصوا أكل وعلشان بشيعوا .

التفسير :

فى هذه الحالة نلاحظ تعلق الطفل الشديد بأمه وإحساسه بحبها وحنانها وتفضيلها له وإخوته عن نفسها ويظهر ذلك فى استجابة الطفل الآتية :
" كانت واقفه علشان تاكل معاهم ولكن مكش فيه مكان تاكل فيه فتننتها واقفة لحد ما يكلوا ويخلصوا أكل "

لوحة (٢) :

ببه وبننتها خرجوا يتقسحوا يوم شم النسيم وكان معاهم باباهم والبنت بتشد الحبل مع مامتها علشان تغلب باباها علشان كانت بتحب مامتها .

التفسير :

نلاحظ هنا شدة تعلق الطفل بأمه فهو يتخيل نفسه مكان الدبه وأمها لكى يستطيعوا التغلب على الأب وإن كانت إنخفضت لدى الطفل عدوانية تجاه الأب بدرجة بسيطة إذ أنه تصور الموقف على أنه مجرد لعب ومرح .

لوحة (٣) :

أسد عجوز كان قاعد على الكرسي ويعدين حاطت أيده على خده علشان جعان ومش

لاقى حاجة ياكلها ويعدين لقي فأر والفأر دخل الجحر يستخبي من الأسد ويعدين الأسد قعد يفكر إزاي يمسك الفأر .

التفسير :

هنا يتخيل الطفل الأب مكان الأسد فى قلقه وحيرته وإن كانت كما هو واضح من الصورة إنخفضت حده الكراهية والعوانية الموجهة من الطفل إلى الأب .

لوحة (٤) :

هنا فى الصور أم مخلقة ولدين ويعدين كانوا مسافرين وباباهم كان مستنيهم والأم طلعته تجرى علشان خايفة يتأخروا وباباهم يزق لهم علشان القطر فاتهم .

التفسير :

يتضح هنا العلاقة المتوترة بين الطفل ووالده ولكن نجد كما فى القصة هذه العلاقة قد شابها بعض التحسن حيث بدأ الطفل يجد سبب لحدة والده عليه وعلى الأم وواضح ذلك فى :
" يتأخروا وباباهم يزق لهم علشان القطر فاتهم "

لوحة (٥) :

أخ وأخت نايمين على السرير لوحدهم ومامتهم كانت بتعمل الأكل بره وكانوا مستنيين باباهم لما يجي علشان ياكلوا معاه ولكن باباهم إتنخر ويعدين هما بصوا ناحية الشباك علشان كانوا خايفين فى الحجره لوحدهم .

التفسير :

فى هذه القصة يظهر شئ من القلق والخوف الذى يعانى منه الطفل كما يتعنى الطفل من أعماقه أن تتحسن علاقته بوالده فيسير الأمر بينهما كئى أب ينتظره على العشاء وإن كان الطفل لم يستسلم لأحلام اليقظة التى هو فيها فأدرك بسرعة طبيعة علاقة الأب به وبالأسرة ويظهر ذلك :

" ولكن باباهم إتنخر "

لوحة (٦) :

أم وأب نايمين فى البيت وكان إبنهم معاهم ويعدين خرج يدور على أكل ويعدين لقي أكل بره الحجره فقعد ياكل لوحده .

التفسير :

يظهر في تلك اللوحة قلق الطفل لإنشغال الأب والأم عنه وإن كان في معظم القصص يتعاطف مع الأم ونجد أن الطفل في القصة تزداد ثقته بنفسه حيث أكد أنه استطاع الحصول على الطعام دون مساعدتهما .

لوحة (٧) :

قرد صغير كان موجود في الغابة ويعدين وهو ماشى وجد نمر بعد كده النمر طلع يجرى وراءه علشان ياكله ويعدين القرد طلع فوق الشجرة ويعدين النمر معرفش يطلع الشجرة ووقف يستنى القرد لحد ما ينزل والقرد واقف يفكر إزاي يهرب .

التفسير :

في هذه الصورة تخيل الطفل نفسه في موضع الصورة وبدأ يتحدث عن أنه يستطيع أن يعتمد على نفسه ويحمي نفسه وهذا يوضح شعوره بالقلق والخوف من إهمال والده وإن كان وجد بديل لذلك بالاعتماد على نفسه ويظهر ذلك في مقوله الطفل :
" والقرد واقف يفكر إزاي يهرب "

لوحة (٨) :

في الصورة قرد قاعد هو وأبوه بيشرىوا الشاى ويعدين القرد الصغير كان عاوز شاى فراح يقول لمامته علشان تجيب له الشاى .

التفسير :

يتضح في الصورة مدى ارتباط الطفل بأبوه حيث إنها تمثل المصدر الوحيد لإيجاب على طلباته كما يتضح بعد الطفل في التعامل مع والده حيث أن العلاقة هامشية بينهما وإن كان إنخفضت حده خوف الطفل من والده ومن معاملته السيئة وهذا واضح في إستجابته الطفل على لوحات C.A.T

لوحة (٩) :

في الصورة أرنب جالس على السرير والشبابيك مفتوحة والباب مفتوح وكان عاوز ينزل الشارع ولكن كان خايف من أبوه علشان يضربه ويعدين قعد على السرير مستنى مامته تجيب الأكل وكان زعلان علشان أبوه مكنتش راضى ينزله .

التفسير :

يتضح من القصة مدى إرتباط الطفل بأمه وتعلقه بها باعتباره المصدر الوحيد لتنفيذ رغباته وذلك عندما يعترض عليها الأب . ويتضح من القصة الخوف الذى يعانى منه الطفل من والده وإن كان فى القصة يرى مبرر لتصرف والده العنيف تجاهه وهذا واضح فى مقولة الطفل " كان عاوز ينزل الشارع ولكن كان خايف من أبوه علشان يضربه "

لوحة (١٠) :

ده كلب صغير ومامته ويعدين وهو يلعب فى الشارع إتعاص طين ويعدين مامته خذته الحمام علشان تغسل هدومه .

التفسير :

تتضح فى هذه القصة مدى إرتباط الطفل بالأم ومدى شعور الطفل بشدة خوف الأم عليه وسعاده بهذا الارتباط من جانب الأم به وهذا واضح من القصة .

تعليق عام :

- العلاقة مع الأب :

- تحسنت علاقة الطفل بأبيه وإن كان موجود الخوف منه والعنوانية تجاهه ولكن بدرجة منخفضة عن قبل تطبيق البرنامج .
- وجود مبرر خلقه الطفل للأب فى بعض القصص وهذا ما خفف درجة كراهية الطفل لوالده .

- العلاقة مع الأم :

- تزايد شدة إرتباط الطفل بالأم .
- الشعور بالتعاطف مع الأم .

- العلاقة مع الأخوة :

- ظهرت بعض الإيجابيات فى علاقة الطفل مع أخواته وقد ظهر ذلك فى إستجابات الطفل على بعض القصص .

حاله (٢)

أولاً : درجات الطفل في بعض الخصائص السلوكية بعض تطبيق البرنامج

٢٨	العنوانية
١٠	القلق
٩	الاجتماعية

ثانياً : إستجابات الطفل على لوحات اختبار C.A.T بعض تطبيق البرنامج

لوحه (١) :

أم عندها ثلاث أولاد صغيرين ويعدين كانوا جعائين وأمهم جابت الاكل وقعدتهم ياكلوا ووقفت قدمهم علشان ميوسخوش هدمهم وعلشان تعرفهم الطريقة الصحيحة للاكل .

التفسير :

هنا تتخيل الطفل نفسها وأسرتها موضوع القصة حيث رأت في الأم (الفرخة الكبيرة) والدتها وأن أي تصرف عنيف من جانب الأم إنما يكون بدافع الحرص من جانب الأم على تعليم أولادها وظهر ذلك في مقولة الطفل

"وقفت قدامهم علشان ميوسخوش هدمهم وعلشان تعرفهم الطريقة الصحيحة للاكل "

لوحه (٢) :

في الصورة ب وبه راحوا يتفلسحوا في الحديقة ويعدين الأب كان ماسك الحبل وعاوز يضرب الابن ويعدين مامته شدة الحبل منه علشان ميضربوش ويعدين باباه ميضربوش والدب الصغير راح يلعب .

التفسير :

هنا تتخيل الطفل نفسها مكان الدب تتمتع برعاية وعطف والديها وترى أن الأب يقسو عليها إنما يكون نتيجة خطأ إرتكبه وتعاقب عليه كما تتخيل الطفل الأم وهي تدفع عنها العقاب وهذا واضح في

"مامته شدة الحبل منه علشان ميضربوش "

لوحه (٣) :

في الصورة أسد عجوز قاعد على الكرسي حاظت إيده على خده وييشرب سجاثر ويعدين لقي فار حاول يمسه ولكن الفأر دخل الجحر واستخبي منه والأسد مسك عصايا مستنى الفار لما يطلع .

التفسير :

فى القصة عدوانية موجهة من الطفل إلى الأب نتيجة رهماله لها حيث تخيلته مكان الأسد يعانى من الحزن والقلق وإن كان حدث العدوانية قد إنخفضت وهذا يظهر من القصة حيث وجدت حل للأب للتغلب على ما هو فيه وظهر ذلك من قولها
" الأسد مسك عصايا مستنى الفار لما يطلع "

لوحة (٤) :

كلبه شايه شنطه ورايحه تجيب أكل لأولادها وهى خارجة خافت تسبب ولادها لوحدهم فأخذتهم معاهم لأنها مره سابته ابنها الصغير فى البيت لوحدته رجعت لقاته واقع من على السلم .

التفسير :

من القصة نجد أن الطفل تنظر إلى الأم نظره أخرى على إنها مصدر الحنان والعطف على أولادها وإن كانت فى القصة مازالت تمنى أن يحدث أى مكروه لزوجتها حتى لا يستحوذوا على أهتمام الأم وهذا يتضح فى قول الطفل
" رجعت لقاته واقع من على السلم "

لوحة (٥) :

ده أرنب وأخته نايمين على السرير علشان مامتهم كانت بتتلف الشقة ومامتهم دخلتهم على السرير علشان ميعصوش نفسهم وكانت سايبه الشباك والباب مفتوحين علشان الحجرة تنشف بعد المسح .

التفسير :

فى هذه القصة تخيلت الطفل نفسها هى وأسرته موضوع اللوحة حيث تمت أن يكون هناك إرتباط بين الطفل وأخويها وكذلك تحوز على إهتمام والديها كخوتها وهذا واضح من إستجابة الطفل على اللوحة .

لوحة (٦) :

فى الصورة ثلاث فئران كانوا جعانين ومش لقيين أكل فخرجوا يدوروا على أكل ويعدين دخلوا جحر صغير يدوروا فيه وواحد منهم قعد يستناهم على الباب لحد ميجيبوا الأكل ويجوا .

التفسير :

من القصة نلاحظ تعديل في علاقة الطفل بثخوتها لدرجة أنها تخيلت نفسها معهم يبحثون عن طعام (مكان الفئران) وتجد أن في القصة أنه يوجد نوع من التعاون بين الطفل وأخوتها وأن حده الحقد والكراهية تجاههم لإستحوازمهم على إهتمام والديهم قد إنخفضت .

لوحه (٧) :

في الصورة قرد يلعب في الغابة ويعدين وهو يلعب طلع وراه نمر كبير يجرى وراه علشان يكله ويعدين القرد طلع يجرى وطلع على شجره والتمر جه يجرى وراه معرفش يحصله ويعدين القرد واقف يعيط علشان مسمعش كلام باباه وماماته لما قالوا له مترحش الغابة لوحدا.

التفسير :

في هذه القصة يحدث تعديل في إتجاه الطفل تجاه الأب والأم وأن كل قسوه من ناحية أى منهما يكون نتيجة لتصرفها الخاطئ وهذا واضح من مقوله الطفل "علشان مسمعش كلام باباه وماماته"

لوحه (٨) :

في الصورة قردين قاعدين يشربوا شاي ويعدين مامتهم كان جيب الشاي لهم ونسيت تجيب لأخوهم فزعل وراح يطلب منها الشاي فمامته قالت له حاضر هجيب لك زى أخواتك .

التفسير :

في هذه القصة نجد أن الطفل تعانى من الإهمال وإن كانت وجدت بعض الإهتمام بإستجابة الأم لتنفيذ ما طلبته منها الطفل وظهر ذلك في مقوله الطفل "راح يطلب الشاي فمامته قالت له حاضر جيب له زى أخواتك" وهنا تترك الطفلة أن الأم لا تفرق في التعامل بينها وبين أخواتها .

لوحه (٩) :

في الصورة أرنب نايح على السرير مستنى باباه ومامته وأخواته على ما يجوا من بره لإنهم خرجوا مع بعض يشتروا حاجات .

التفسير :

في القصة يتضح شعور الطفل بالإهمال من جانب الأبوين وتفضيل أخواتها عليها .

لوحة (١٠) :

كلب صغير وكلب كبير كانوا يلعبوا فى الشارع ويعيدى الكلب الصغير وقع إتعور وعاص
هدومه والكلب الكبير وخده فى الحمام علشان يتظف له هدمه .

التفسير :

تعديل فى العلاقة بين الطفل وأخوها هذا ما تمنته الطفل ويتضح من القصة ونلاحظ أن
الطفل إستخدمت (لفظ الذكر) لأنها تمنى لو كانت ذكر (ولد) حتى تحوز على إهتمام والديها
وأيضاً إهتمام أخواتها الذكور .

تعليق عام :

- العلاقة مع الأب :

تعديلت العلاقة بين الطفل والأب وأصبحت علاقة عادية يشويها الحب حين يكون الأب
عطوفاً والخوف والعدوانية أحياناً عندما على خطأ إرتكبه الطفل .

- العلاقة مع الأم :

ترتبط الطفل بالأم برعبارها مصدر العطف والحنان وإن كان هذا الإرتباط يضعف فى
بعض الأحيان لإعمال الأم للطفلة ولكن تبرر الطفل هذا الإعمال لإنشغال الأم .

- العلاقة مع الأخوة :

علاقة تحسنت بعض الشئ حيث وجد نوع من التعاون ولو بسيط بين الطفل وأخويها
وهذا واضح من إستجابته للطفلة على لوحات إختبار C.A.T

* تقييم عام للحالات بعد البرنامج :

- إنخفاض العدوانية الموجهة إلى الآخرين وإلى الذات .

- إزدياد القدرة على تأكيد الذات .

- إرتفاع درجة الإجتماعية لدى الأطفال .

- ولكن القلق مازال موجوداً ولكن بدرجة منخفضة قليلاً .

**** تقييم عام للحالات قبل وبعد تطبيق برامج الدراسة .**

- بعد إستعراض استجابات الأطفال على بطاقات اختبار C.A.T قبل وبعد تطبيق البرنامج وجدت الباحثة أنه تم تعديل كثير من الخصائص لدى هؤلاء الأطفال حيث انخفضت العدوانية لدى أفراد العينتين التجريبيتين وهما مجموعة العلاج السلوكي ومجموعة برنامج التعلم بالملاحظة وإن كان انخفاض العدوانية ظهر أكثر في مجموعة العلاج السلوكي المعرفي .
- إنخفاض القلق لدى مجموعة العلاج السلوكي المعرفي وذلك عند مقارنتها بمجموعة العلاج بالتمنجة وقد ازدادت قدرة هؤلاء الأطفال على تأكيد ذاتهم والثقة بالنفس وقد ظهر ذلك في قصصهم على لوح الاختبار .

بعد تطبيق البرامج أيضاً بدأ الأطفال يتخلصون من مشاعر الخوف التي كانت تسيطر على استجاباتهم على معظم القصص وكذلك إنخفضت أحلام اليقظة لديهم وبدأوا يستجيبون بواقعية على قصص الاختبار - كما بدأ الأطفال ينتبهون للتفاصيل الدقيقة الموجودة في الصور بعد أن كانوا لا ينتبهون إليها قبل تطبيق البرامج - وتم تعديل اتجاه الأطفال تجاه كل من الأب والأم والإخوة . حيث ظهر ذلك من القصص وبدأ الأطفال ينظرون إلى قسوة الأب والأم على أنها من قبل الحرص عليهم . كما بدأت تنمو لدى الأطفال مشاعر اللفة والتفاهم تجاه أخواتهم أو أقرانهم في الفصل وقد استندت الباحثة في تأكيد هذا التغير الذي طرأ على المجموعات التجريبية في الدراسة من خلال التقارير اليومية للمدرسين عن الأطفال بالإضافة إلى سؤال الأطفال في الفصل عن الطفل .

**** تفسير نتائج الدراسة :**

بعد استعراض النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية سوف يتم مناقشة وتفسير تلك النتائج في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري .

أولاً : بالنسبة للفرض الأساسي للدراسة :

فقد وجد أنه من خلال كل من برنامج العلاج السلوكي المعرفي وبرنامج التعلم بالملاحظة أمكن تعديل بعض الخصائص التي يعاني منها الأطفال مضطربي الانتباه وذلك في مقابل أن المجموعة الضابطة التي لم تتلقى أى تدريب لم يحدث لها أى تعديل وهذا واضح من نتائج الجدول رقم (١٩ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٢) .

ثانياً : نتائج الفروض الفرعية الأولى والثالث والخامس :

فقد أشارت نتائج اختبار " ت " للعينات الصغيرة المرتبطة كما هو موضح بالجدول رقم (١٩ ، ٢٠) وجود فروق بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي في التقدير على قوائم الملاحظة والتي تشتمل على قائمة الملاحظة الكلينيكية DSM.III وقائمة تقدير سلوك الطفل لكونر حيث تعدلت قدرة الطفل على الانتباه وهذا إتضح من تقدير المدرسين للأطفال على البنود الخاصة بعدم القدرة على الانتباه في كل من قائمة الملاحظة DSM.III وقائمة تقدير سلوك الطفل لكونر وقد اتضح ذلك من إرتفاع قدرة الأطفال على كل من الانتباه البصري والسمعي وظهر ذلك من تناقص عدد المثيرات المتروكة وعدد الأخطاء على اختبار الشطب واختبار تزاوج الأرقام في الأداء البعدي عن الأداء القبلي كما هو موضح بالجدول رقم (١٩ ، ٢٠) .

وقد أكد ذلك أيضا زيادة أداء الأطفال على الاختبارات الفرعية اللفظية والعملية التي تقيس القدرة على الانتباه البصري والسمعي وهي اختبار إعادة الأرقام ، الحساب ، الشفرة ، المتاهات واختبار تكميل الصور ورسم المكعبات كما هو موضح بالجدول رقم (١٩ ، ٢٠) .

وأیضا إزدادت القدرة على التذكر لدى مجموعة الأطفال التي تلقت العلاج السلوكي المعرفي وهو واضح من زيادة القدرة على الاستدعاء على اختبار بندر - جشطلت وذلك للتطبيق البعدي عن التطبيق القبلي وكذلك زيادة الأداء على كل من اختبار إعادة الأرقام الفرعي من وكسلر وزيادة أداء هذه المجموعة على اختبار تزاوج الأرقام المسموعة بتناقص عدد المثيرات المتروكة وعدد الأخطاء .

وأيضاً إزدادت قدرة الأطفال على التفاعل مع الأقران وهذا واضح من الجدول رقم (١٩) من دلاله قيمة ت بين التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لصالح البعدى على قوائم DSM.III وكونر وذلك على الأبعاد الخاصة بالاجتماعية والتفاعل مع الأقران .

وقد أشارت نتائج الجدول أيضاً إلى إنخفاض الإنفاعلية لدى هؤلاء الأطفال حيث أصبح الطفل أكثر تريثاً فى التطبيق البعدى عن التطبيق القبلى وهذا واضح من تقدير المدرسين للأطفال على الأبعاد التى تقيس الإنفاعلية فى قائمة DSM.III وقد أكد ذلك أيضاً إستجابة الأطفال على اختبار مضاهاة الأشكال وذلك من خلال تزايد زمن الاستجابة على هذا الاختبار (أى الزمن الذى يستغرقه الطفل للوصول إلى الاستجابة الصحيحة) وأيضاً تناقص عدد الأخطاء على هذا الاختبار . وأيضاً أشارت النتائج إلى حدوث فى قدرة الأطفال على التحصيل فى كل من مادتي اللغة العربية والحساب وأشارت إلى إنخفاض كل من العدوانية والقلق لدى مجموعة العلاج السلوكى المعرفى وهذا واضح فى الجدول رقم (١٩) حيث أشارت تقديرات المدرسين للأطفال على قائمة تقدير سلوك الطفل لكونر على الأبعاد الخاصة بالعدوانية والقلق . وقد إتفقت نتائج الدراسة مع نتائج عديد من الدراسات التى أشارت إلى فعالية العلاج السلوكى المعرفى فى تعديل خصائص الأطفال مضطربى الانتباه ومنها دراسة باركلى - وكوبلاند ١٩٨٠ Barkely & Copland حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى تزايد أداء الأطفال مضطربى الانتباه أثناء فترات العمل عند استخدام برنامج التعديل السلوكى المعرفى . وأيضاً دراسة وهلن - هاينكر - هاينشو ١٩٨٤ Whalen & Heneker & Hinshaw حيث أشارت تلك الدراسة إلى فعالية إستخدام العلاج السلوكى المعرفى فى تعديل قدرة الأطفال على التفاعل مع أقرانهم عند إستخدام كل من تكتيك التقييم الذاتى . والتوجيه الذاتى والمكافئة الذاتية كأحد تكتيكات العلاج السلوكى المعرفى فى تعليم الأطفال كيفية التحكم فى الغضب الناتج عن استقاز الأقران لهم .

وقد دعمت نتائج هذه الدراسات بالاضافة إلى تدعيم نتائج الدراسة الحالية دراسة كل من جيلتمان - أبيكوف ١٩٨٥ حيث أشارت نتائج تلك الدراسة إلى أنه أمكن تعديل القدرة على حل المشكلات - والتحكم اللفظى فى الإستجابة الاندفاعية من خلال استخدام برنامج التعديل السلوكى المعرفى حيث أشارت نتائج تلك الدراسة أيضاً إلى أنه نتيجة استخدام هذا البرنامج أمكن التوصل إلى حدوث تحسن فى الأداء الأكاديمى لدى هؤلاء الأطفال . وقد أشارت نتائج عديد من الدراسات أيضاً وهى دراسة كل من إيوارد - كاريى ١٩٨٤ ، ودراسة كازندار ١٩٨٦ ودراسة سوليفان - وكاترين أولو ١٩٨٨ إلى أنه عن طريق العلاج السلوكى المعرفى أمكن تعديل

وخفض الاندفاعية وتحسين استراتيجية حل المشكلات لدى هؤلاء الأطفال وكذلك تحسين الأداء الأكاديمي . وأيضاً الدراسة الحديثة التى أكتت فعالية هذا البرنامج وإتفقت مع نتائج الدراسة الحالية دراسة هارود - أبيكوف ١٩٩٦ ودراسة سيدنى - سينتال ١٩٩٤ حيث أشارت كلا الدراستين إلى فعالية البرنامج العلاج السلوكى المعرفى فى تعديل الاستجابة الاندفاعية واستراتيجية المساهمة فى الأنشطة الاجتماعية مع الأقران وكذلك القدرة على التصنف وقد أشارت دراسة سيدنى - سينتال ١٩٩٤ إلى تحسن القدرة الحسابية لدى هؤلاء الأطفال وقد دعمت النتائج الإحصائية للدراسة الحالية نتيجة الدراسة الكلينية التى قامت بها الباحثة لمجموعة العلاج السلوكى المعرفى كما هو موضح بالجزء الخاص بالدراسة الكلينية .

ثالثاً : نتائج الفروض الفرعية الثاني - الرابع - السادس :

قد أشارت نتائج إختبار "ب" للعينات الصغيرة المرتبطة كما هو موضح بالجدول رقم (١٩) إلى وجود فروق بين نتائج التطبيق القبلى وبين نتائج التطبيق البعدى لمجموعة برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) فى الخصائص المعرفية والسلوكية حيث أشارت النتائج إلى حدوث تحسن فى قدرة الأطفال على الانتباه وهذا اتضح من تقدير المدرسين على قائمة الملاحظة DSM.III وقائمة كوبر وذلك على الأبعاد الخاصة بعدم القدرة على الانتباه . وإن كانت أشارت النتائج الدراسة إلى أن قدرة الأطفال على الانتباه البصرى تحسنت بدرجة أكبر من قدرة الأطفال على الانتباه السمعى وهذا اتضح من تزايد أداء الأطفال على إختبار الشطب حيث كان هناك فروق بين نتائج التطبيق البعدى والتطبيق القبلى فى تناقص عدد المثيرات المتروكة وعدد الأخطاء على هذا الإختبار .

أما فيما يخص بالتركيز والانتباه السمعى فقد تحسن وإن كان بسيط عند مقارنته بالانتباه البصرى وظهر ذلك فى تحسن قدرة الطفل على الأداء على إختبار الحساب وإعادة الأرقام الفرعى لوكسلر . وإن كان أداء هؤلاء الأطفال على تزاوج الأرقام المسومة منخفضه وهذا واضح من الجدول رقم (٢٠) . أما قدرة مجموعة التعلم بالملاحظة (النمذجة) على التذكر فقد ظهر فيها تحسن بسيط فى تحسن أداء الأطفال على إختبار إعادة الأرقام الفرعى من وكسلر وإن كان لم يتحسن أداء الأطفال على إختبار تزاوج الإرقام وظهر ذلك فى عدم وجود دلالة بين نتائج التطبيق القبلى والبعدى فى كل من عدد الميزات المتروكة وعدد الأخطاء على هذا الأخبار . وقد أشارت نتائج تطبيق هذا البرنامج إلى تحسن قدرة الأطفال مضطربي الإنتباه على الاجتماعية وتحسن علاقاتهم مع أقرانهم وهذا إتضح من تقدير المدرسين لهؤلاء الأطفال على قائمة DSM III وقائمة تقدير سلوك الطفل كوتنور بعد تطبيق البرنامج وقد دعم ذلك

باننورا ١٩٧٧ حيث أشار إلى أنه من خلال التعلم بالملاحظة .

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تحسن (إنخفاض) الاندفاعية لدى مجموعة التعلم بالملاحظة وقد ظهر ذلك من خلال تقدير المدرسين للأطفال على قائمة DSM.III وكذلك من خلال تحسن أداء هؤلاء الأطفال في كل من الزمن وعدد الأخطاء على اختبار مضاهاة الأشكال وهذا يشير إلى أنه من خلال الملاحظة يمكن تعليم الأطفال بعض السلوكيات المرغوبة .

يمكن تعليم لأطفال كيف ينتهبون ويركزون وينتقون المثيرات التي يحتاجون إليها وأضاف أنه لكي يستطيع الطفل أن يتعلم الإنتباه من خلال النموذج لابد من توافر الدافعية وأيضاً خصائص الفرد الملاحظ (الطفل الذي يتعلم منه النموذج) وخصائص النموذج (الطفل الذي يؤدي السلوك) وكذلك أشار إلى إمكانية تعلم الطفل العادات الاجتماعية ن خلال الملاحظة والنموذج .

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تحسن قدرة الأطفال على التحصيل . وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات القليلة التي حصلت عليها الباحثة وأشارت إلى فعالية هذا التكيف في تعديل خصائص الأطفال مضطربي الإنتباه وهي دراسة تشرمان ، دافيد ١٩٨٦ ، ودراسة بورشي - ديبران ١٩٨٩ ودراسة واتر دروف ١٩٩٠ .

وقد أشارت نتائج الدراسة الحالية كما هو موضح بالجدول عدم إنخفاض كل من العدوانية والقلق لدي مجموعة الأطفال مضطربي الإنتباه التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) . وقد دعمت نتائج التحليل الإحصائي نتائج الدراسة الإكلينيكية التي أجرتها الباحثة لهذه المجموعة قبل وبعد تطبيق البرنامج كما هو موضح بالجزء الخاص بالدراسة الكلينية .

رابعاً : نتائج الفرض الفرعي السابع والثامن والتاسع :

وقد أشارت نتائج اختبار ت^٢ للعينات الصغيرة غير المرتبطة لنتائج التطبيق البعدي للمجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى التي تلقت العلاج السلوكي المعرفي ، التجريبية الثانية التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة والمجموعة الضابطة) .

حيث أشارت نتائج الجدول رقم (٢١ ، ٢٢) إلى حدوث تحسن في قدرة مجموعة العلاج السلوكي المعرفي على الإنتباه عند مقارنتها بالمجموعة الضابطة وقد ظهر ذلك في تقدير المدرسين للأطفال المجموعتين على الأبعاد الخاصة بالقدرة على الإنتباه في كل من قائمة DSM.III وقائمة كورنر وأيضاً دعمت النتيجة بتحسن أداء مجموعة العلاج السلوكي المعرفي على كل من اختبار الشطب واختبار تزاوج الأرقام المسموعة حيث تناقصت عدد المثيرات وعدد

الأخطاء علي هذين الاختبارين لمجموعة العلاج السلوكي عند مقارنتها بالمجموعة الضابطة .

وأيضاً تحسنت قدرة الأطفال الذين تلقوا العلاج السلوكي المعرفي على التذكر عن مقارنتهم بالمجموعة الضابطة وقد ظهر ذلك من تحسن أداء الأطفال الذين تلقوا العلاج السلوكي المعرفي على اختبار إعادة الأرقام الفرعي من وكسلر واختبار تزاوج الأرقام المسموعة وأيضاً زيادة قدرتهم على الاستدعاء في مقياس بندر - جشطلت وأيضاً أشارت نتائج الجدول رقم (٢١ ، ٢٢) إلى تحسن أداء الأطفال على اختبار وكسلر وخاصة الاختبارات التي تقيس القدرة على التركيز والانتباه السمعى والبصرى والقدرة على التذكر وهي اختبار الحساب، إعادة الأرقام ، اختبار تكميل الصور ، رسوم المكعبات ، الشفرة ، المتاهات وهذا أدى بدوره إلى تحسن في كل من نسبة العملى والكلى لمجموعة العلاج السلوكي المعرفي عند مقارنتها بالمجموعة الضابطة . وقد أشارت نتائج الدراسة إلي تحسن الاندفاعية لدى مجموعة العلاج السلوكي المعرفي عند مقارنتها بالمجموعة الضابطة وقد ظهر ذلك من خلال تقدير المدرسين لكلا المجموعتين على الأبعاد الخاصة بالاندفاعية على قائمة الملاحظة الكلينيكية DSM.III وأيضاً تحسن أداء مجموعة العلاج السلوكي المعرفي على اختبار مضاهاة الأشكال في تزايد زمن الاستجابة على هذا الاختبار وتناقص عدد الأخطاء ، وأيضاً أشارت النتائج في الجدول رقم (٢١ ، ٢٢) إلى انخفاض كل من العدوانية والقلق لدى عينة العلاج السلوكي المعرفي عند مقارنتها بالضابطة ، وكذلك تحسن في القدرة التحصيلية لمجموعة العلاج السلوكي المعرفي عند مقارنتها بالضابطة .

أما بالنسبة لمجموعة برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) فقد أشارت النتائج إلى تحسن قدرة مجموعة (النمذجة) على الانتباه عند مقارنتها بالمجموعة الضابطة وقد ظهر ذلك من تقدير المدرسين لكلا المجموعتين على البنود الخاصة بالقدرة على الانتباه على كل من قائمة الملاحظة DSM.III وقائمة تقدير سلوك الطفل لكونر وأيضاً تزايد أداء الأطفال على الاختبارات التي تقيس الانتباه السمعى والبصرى وهي اختبار الشطب ، تزاوج الأرقام المسموعة وظهر ذلك في نقص عدد المثيرات المتروكة وعدد الأخطاء على كلا الاختبارين . وقد تحسنت قدرة هؤلاء الأطفال على التذكر (وإن كان تحسن بسيط) ظهر في تحسن أداء الأطفال (الذين تلقوا النمذجة) على اختبار بندر - جشطلت في الاستدعاء .

أما بالنسبة لأداء الأطفال على اختبار وكسلر فقد ظهر تحسن في أداء مجموعة الأطفال الذين تلقوا العلاج السلوكي المعرفي في الأداء على اختبار الحساب ، الشفرة ،

المتنات عند مقارنتها بأداء المجموعة الضابطة .

أما بالنسبة للإنذفاعية فقد إنخفضت الاندفاعية لمجموعة الأطفال التي تلقت برنامج النمذجة وقد ظهر ذلك في تقدير المدرسين لكلا المجموعتين على البنود الخاصة بالإنذفاعية على قائمة DSM.III . وأيضاً من تحسن أداء الأطفال الذين تلقوا التعلم بالملاحظة (النمذجة) على اختبار مضاهاة الأشكال في الزمن وعدد الأخطاء .

أما قدرة الأطفال على التفاعل مع الأقران والاجتماعية وإنخفاض القلق فلم يحدث بها تحسن لدى مجموعة العلاج بالنموذج وكذلك المجموعة الضابطة أما العدوانية فقد إنخفضت لدى مجموعة التعلم بالملاحظة (النمذجة) عند مقارنتها بالمجموعة الضابطة . أما بالنسبة للتحصيل فقد حدث تحسن في قدرة الأطفال الذين تلقوا برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) في التحصيل في مادة الحساب ولكن لم يحدث بينها وبين الضابطة تحسن في التحصيل في اللغة العربية .

وقد أشارت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (٢١ ، ٢٢) وجود فروق في إنخفاض القلق لدى مجموعة العلاج السلوكي المعرفي عند مقارنتها بالمجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) . وكذلك تزايد أداء المجموعة الأولى (التي تلقت العلاج السلوكي المعرفي) على كل من اختبار الشطب وظهر ذلك في تناقص عدد الأخطاء وعدد المثيرات المتروكة عند مقارنتها بمجموعة التعلم بالملاحظة وكذلك إرتفاع قدرة المجموعة الأولى (العلاج السلوكي المعرفي) على النسخ على اختبار بندر - جشطلت وكذلك القدرة التحصيلية في اللغة العربية عند مقارنتها بمجموعة التعلم بالملاحظة (النموذج) . ومن هنا نجد تحسن في أداء كلا المجموعتين اللتان تلقتا البرامج عن المجموعة الضابطة وإن كان التحسن في ناحية المجموعة التي تلقت العلاج السلوكي المعرفي حيث يشير ذلك إلى أن العلاج السلوكي أكثر فعالية في تعديل بعض الخصائص المعرفية والسلوكية لدى فئة الأطفال مضطربي الانتباه وهذا إن الطفل يكون في هذا البرنامج أكثر فعالية ونشاطاً حيث أنه يشارك بنفسه في وضع خطة لجلسات البرنامج ويلاحظ التغير الذي يطرأ على سلوكه وعلى أدائه المهام التي تطلب منه وهذا ما أشار إليه عديد من الباحثين الذين استخدموا العلاج السلوكي إلى فعاليته وذلك لأنه يكون الطفل فعال ونشط أثناء الجلسات ومنها دراسة باركلي - كوريلاند ١٩٨١ ، هاينشو - ولكر ١٩٨٤ وجتلتمان وأبيكوف ١٩٨٥ . وقد أشار ماكنجباوم ١٩٧٧ Meichenbaum إلى أن فعالية

العلاج السلوكي المعرفي ترجع إلى أنه يركز على أساليب إدراك الطفل وإتجاهه نحو المواقف أكثر من تركيزه على تحليل المواقف الخارجية وتشير النظرية المعرفية (العلاج السلوكي المعرفية) إن جزءاً كبيراً من الأخطاء في الأداء على المهام التي تعطى للطفل أو الأخطاء في السلوك قد تكون نتيجة لعدم معرفته بالطريقة الصحيحة للأداء أو التفكير ويكون ما يصدر عن الطفل من أخطاء يكون نتيجة مباشرة لقصور في قدرة الطفل على التفاعل والممارسة . ولهذا فإن العلاج السلوكي يركز على إعطاء الطفل معلومات دقيقة ومفصلة عن الأداء أو السلوك السليم . ولهذا فإن العلاج السلوكي المعرفي يركز ويقوم على تعليم الطفل وتدريبه على مباشرة الطرق والأساليب الفعالة لحل مشكلاته ومن هنا نجد أن العلاج السلوكي المعرفي جاءت نتائجه أكثر فعالية من برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) في بعض الخصائص وهذا لأن الطفل في برنامج العلاج السلوكي يكون نشطاً وفعال بينما يكون الطفل في برنامج الملاحظة (النمذجة) دوره هو مشاهدة ما يقوم به النموذج لكي يقتدى به وإن كانت الباحثة أثناء جلسات (برنامج التعلم بالملاحظة) كانت تقوم بمناقشة الطفل في السلوك أو الأداء الذي يراه (الذي يؤديه أو يسلكه النموذج) وهذا ما جعل الطفل فعال بعض الشيء ونشط خلال الجلسات الخاصة ببرنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) مما جعل الأطفال يزداد قدرتهم على الانتباه ، والتذكر ويخفض السلوك العدواني لديهم .

المراجع العربية

- ١ - أحمد زكى صالح : علم النفس التربوى ، ط ١١ ، القاهرة ، النهضة العربية ، ١٩٨٤ .
- ٢ - أحمد عزت راجع : أصول علم النفس ، ط ١١ ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٧٧ .
- ٣ - أحمد فائق ، ومحمود عبد القادر : مدخل إلى علم النفس العام ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٨٠ .
- ٤ - أحمد متولى عمر : أثر إستخدام العلاج السلوكى المعرفى ، والتدريب على المهارات الإجتماعية فى خفض الفوبيا الإجتماعية لدى طلبة الجامعة ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة طنطا ، كلية التربية ، ١٩٩٤ .
- ٥ - إسماعيل الفقى : دراسة تجريبية لأثر نوع المعلومات ومقدارها ومستواها على مدى الإنتباه ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٨ .
- ٦ - السيد إبراهيم السماونى : الخصائص السيكلوجية والفسيلوجية فى علاقتها بالأداء ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٩٨٦ .
- ٧ - الإنتباه السمعى والبصرى لدى الأطفال مفرطى النشاط ، كتاب المؤتمر الثانى لدراسات الطفولة (الكتاب الثانى) ١٩٩٠ .
- (٨) قائمة كونرز لتقدير سلوك الطفل ، كراسة التعليمات ، القاهرة ، دار النهضة ، بالعربية ، ١٩٩٠ .
- (٩) أنور الشرقاوى : الفهم والطلاقة اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، العمليات المعرفية وتناول المعلومات ، القاهرة ، الأنجلو ، ١٩٨٤ .
- (١٠) سيكلوجية التعلم ، أبحاث ودراسات ، ط ٢ القاهرة ، الأنجلو ، ١٩٧٨ .

(١١) ب . م . فوس : ترجمة فؤاد أبو حطب : آفاق جديدة فى علم النفس ، القاهرة ، عالم

الكتب ، ١٩٧٢ .

(١٢) جميل صليبا : علم النفس ، ط ١٣ ، بيروت ، دار الكتاب اللبنانى ، ١٩٧٢ .

(١٣) جورج إم غازدا : ترجمة على حسين حجاج ، مراجعة عطيه هنا ، نظريات التعليم دراسة

مقارنة (الجزء الثانى) عالم المعرفة ، الكويت ، ١٩٨٦ .

(١٤) حامد عبد السلام زهران : علم النفس النمو ، القاهرة ، عالم الكتب ، ط ٥ ، ١٩٠ .

(١٥) حلمى المليجى ، علم النفس المعاصر ، ط ٥ ، القاهرة ، دار المعرفة ، ١٩٨٣ .

(١٦) حمدى على القرمائى : إختبار تزاوج الأشكال الماكوفة لقياس أسلوب الإندفاع التروى

عند أطفال المرحلة الابتدائية ، كراسة التعليمات ، القاهرة ، الأنجلو ،

١٩٨٧ .

(١٧) خليل ميخائيل معوض : سيكولوجية النمو ، (الطفولة والمراهقة) ط ٢ ، القاهرة ،

١٩٨٣ .

(١٨) سوزنا ميلر : ترجمة حسين عيسى: سيكولوجية اللعب ، عالم المعرفة ، الكويت ، ١٩٨٧ .

(١٩) عبدالرحمن العيسوى : معالم علم النفس ، القاهرة ، دار المطبوعات ، د . ت .

(٢٠) عبد الستار إبراهيم ، وعبد الله الدخيل ، ورضوى إبراهيم ، العلاج السلوكى للطفل ،

أساليبه ونماذج من حالات ، ع ١٨٠ ، جمادى الآخرة ، عالم المعرفة ،

الكويت ، ١٩٩٨٣ .

(٢١) عبد الله عبد الحى موسى : المدخل إلى علم النفس ، القاهرة ، دار الثقافة ، ١٩٨٦ .

(٢٢) علي أحمد على : سلوك الإنسان ، مقدمة فى العلوم السلوكية والنفسية ، القاهرة عين

شمس ، ١٩٧١ .

(٢٣) فادية علوان ، العمليات المعرفية ونظرية معالجة المعلومات ، مجلة علم النفس ، ع ١١٠ ،

القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩١ .

(٢٤) فرج عبد القادر طه ، محمود السيد أبو النيل ، وشاكر عطية قنديل ، وحسين عبد القادر

محمود ، معجم علم النفس والتحليل النفسي ، بيروت ، دار النهضة

العربية ١٩٨٥ .

(٢٥) فريدة عبد الغنى السماحي : تشخيص الإكتئاب عند الأطفال باستخدام إختبار C.A.T

، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٩٨٢ .

(٢٦) ليندا . ل . دافيدوف : ترجمة سيد الطواب ، ومحمود عمر ، ونجسيب خزام ، مراجعة

فؤاد أو حطب ، علم النفس ط ٢ ، القاهرة ، الأنجلو ، ١٩٨٥ .

(٢٧) لويس كامل مليك : علم النفس الإكلينيكي ، ج ١ ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة

للكتاب ، ١٩٨٠ .

(٢٨) محمد عبد الظاهر الطيب : مناهج البحث في علم النفس ، طنطا ، مكتبة الجامعة ،

١٩٨٦ .

(٢٩) : إستثمار المستوى الإقتصادي والإجتماعي والثقافي للأسرة ، كراسة

التعليمات ، ١٩٨٧ .

(٣٠) محمد محروس الشناوي : نظريات الإرشاد والعلاج النفسي ، القاهرة ، دار غريب

للطباعة والنشر ، ١٩٩٤ .

(٣١) مصطفى فهمي ، سيد غنيم ، إختبار الجشطت البصري الحركي ، إختبار بندر جشطت

، القاهرة ، النهضة العربية ، د . ت .

المراجع الانجليزية :

- (1) Alan (E) Kazdin, Behavior modification in Applied Stings , Bchmont , California Dorsey Press , 1994 .
- (2) American Psychiatric Association , Diagnostic and statical manual of mental Disorders 3 ed , the American Psychiatric Association , 1980
- (3) American Pgychiatric Association , Diagnostic and Statical manual of mental disorder, Fourth Edition, Wa-shington 1994 .
- (4) Archur (D) , Anastopoulos , Georgy, Dupoul as Russel (A) Barkely, Stimulant Medication deficit hyperactivity disorder, J . of learning disabilities , vol . 24 , 1991 PP. 510-519 .
- (5) Ashbrooh , McBride (R) , Memory arganization in attention deficit disorder shildrem , D.A.I., Vol 46 , No . 9 ., March , 1986 .
- (6) Benton (V) , Benton (H.H.) , The New Encyclopdia Britanica , 30 vols , vol . 10, London , EncyclopaediaBritani (a) 1981 .
- (7) Betsy Busch , Attention deficit , current concepts controver-sies , Management and approchies to Clussrom In-

- struction, J. of . Annals of Dyslexia . col. 43. 1993 .
- (8) Biederman (J) Munir (K) Kneese (D) High Rate of Affective disorders in Probands with attention deficit disorder and in their relative controlled family study Am . J . of Orthopsychiatry , vol 44 , No.2 . P. 987 , PP . 330-332 .
- (9) Bohline (P.S) , Intellectual and Affective characteristics of attention disordered , children , J . of Learning disabilities, vol . 18, No . 10, December, 1985, PP. 604-608 .
- (10) Borer , Gary , Effect of Advance organizers and behavioral objective on reading of six Graders with Selective attention deficit , D.A.I. , vol . 42 , No 3 , September , 1981 .
- (11) Brown (R.T.) , Teacher Ratings and the assessment of attention deficit disordered children , J. of learning disabilities , vol . 19 , No . 2 , 1986 , PP . 99-101 .
- (12) Byrnes (D.L.) , International Edition the Psychology of Human Memory , London, 1981 .
- (13) Carlson (N.R) , Foundations of Physiological Psychology , London , Allyn Bacon , 1988 .

- (14) Carlson , Leigh (C.) , Direct assessment of the cognitive correlates attention deficit disorder with and with out hyperactivity .
- (15) Catonia (A.C) : Learning , London , Prentic - Halls 1979 .
- (16) Clampit (M.K) and silner (S.J.) , Distribution of Relative attention deficits on the wis Rly age, Sec, Social, Class , and Region , J. of learning disabilities, vol 22 . No . 4 , April , 1989 , PP. 258 - 259 .
- (17) Collier Scott, Effects of parent training an children's Attention deficit disorder, Acomporative autcome study , D,A,I., vol . 50 , No . 8, Fehruary , 1990 .
- (18) Cawan (N.) , Evolving conception of memory storage selective attention and mutual construents within Human information in Processing System , J. of Psychological , Bulletin, 1982 .
- (19) Daherty , Sheiila, The efficacy od cognitive behaveral Inter-ention for the treatment of haspitaliyecld children with attemtion dificity hyperactivity children, D.A.I., vol . 52, No.5, November , 1991 .
- (20) Danid (A) Slation Hubert Booney Vance, is the Diagnosis of attention hyperactivity Disorder meamingful, J. of

Psychology in School , Vol . 3, 1994 .

(21) Deighton (L.C.) , The Encyclopedi of Education, vol . I .
New York , Crowell , Collier, Educational Corpor-
tion , 1971 .

(22) Doherty - Deborah Ann ., Task Perfor mance and attribution
on for fabure in medicated attention deficit disorder
boys with Varying attributional styles under differ-
ent communicated Causal explanation, D.A.I., Vol .
50 , November , 1989 .

(23) Douglas (V.I.) , Barr (R.G.) , M.E.O Neill B . G Bretton ,
Short term effects of methylphenidate on the cogni-
tive learning and academic performance of children
in the lobaratory and the calssroum .

(24) Earl Hunt, James W, Pellegrino Pensy L.yee, Individual dif-
ferences in attention, the psychaloyical of learing
and motivational, vol 24 , P . 1989, PP. 284 .

(25) E.Jerrg phares, clicnical psychology concepts, methods and
profession, New York , the Dorsey Press 1984 .

(26) English , (H.B.) and English (A.C.) , Acomprehensive Dic-
tionry of Psychoanalytical terms, Daves Mchay
Company , New York , 1958 .

- (27) Eysenck (H. J.) Arnold (w) , Encyclopedia of Psychology ,
Vol . 1, London , New York . Seabury Press, 1972 .
- (28) Eysenck (M.W.) . Attention and arousal Cognitive and Per-
formance , New York , Springer Verlag Berlin ,
Heideffery , 1982 .
- (29) Ferrie E. Moffitt , Junenile deliquency and attention deficit
disorder : Boyes Develop mental tra Jectories from
Age 3 to age 15 of child development . vol.61 .
1990 . PP. 893-915 .
- (30) Frank (R.) Brown Elize beth H. Aylworks Diagnosos and
Mangament of learning disabilites an Eterdisci-
plinery Approach Boston . Acollege Hill Publica-
tion , 1985 .
- (31) Friediman (S), Koch (J.) , Child Development Atopical
Approach New York , Tohn Willy , 1985 .
- (32) George (A), Ferguson , Statisical analysis in Psychology and
Education , London. Mayraw Hill Enternational
Book Company 1951 .
- (33) Harriion , Kelly ann , An Imaestigation of affecting adult per-
ceptins of Impulrivity in children descreebed as le-
orning disabled or attention deficit disorder. D A.I .

vol . 52 , No, 6 , December , 1991 .

- (34) Harry , Munsinger, Principles of Abnormal Psychology ,
New York , Macmillan Publishing , C nc., 1953 .
- (35) Herbert C. Quay & John's WER ry psycholo. gical Disorder
of child hood, New York , John wiley & Sons ,
1986 .
- (36) Hinsahaw (S.P.) an the distinction attentional deficits hyper-
activity and conduct problems aggression in child
Psychopathogy , J . of Psychological Bulletin , Vol
., 101 , No.3 , 1987 , PP. 443-462 .
- (37) Hnds (M.) Baldwn (J . M.) , Dictionary of Philosly and Psy-
cholgy , Vol . 3 New York , Glovceter, Mass,
1980 .
- (38) Howerd Abihoff , Cognitive traning in ADD-H Chidren , J .
of Learning disabilities , Vol . 24 ., No . 4 , 1991 .
- (39) Hynd (G.W.) , Nienes (N.) Conner (R.T) , Attention defecit
disorder with and without hyperacitivity : Reaction
time and speed of cognitive Procesaing , J. of
Learning disabilities , Vol. 22, No. g, November ,
1989 .

- (40) Jacobivity (D.) and sroufe (L.A.) , The early Creginer child relations hip and attention deficit disorder with hyperaitivity in kinder garden spectine study, J. child development , vol. 58, 1987 , PP. 1496-1504 .
- (41) Jame (M) Swanson , Dennis contwell , Marderner , Effects of stimulant medication on learning in children , J. of learning disabilities , vol . 24, No 4 , 199 .
- (42) Jean (C.) Elbert , Occurrence and paltern of Impaired keading and written language in children with attention disorder, J. of Annals of Dyslexia, vol . 43, 1993 .
- (43) Jim Parish - Plass, Aric cohen, Identifying attention deficit hyperactivity disorder with the W ISC - R and Strop color and ward teat , J . of psychology in the schools , vol . 27 , Junary , 1990, PP. 28-33 .
- (44) Hoane, Grvsec, J of Personalty and social pasychology , Vol 22 , No 2 , 1972 PP 139 - 148
- (45) Joseph (A.) , Durlak , terasa Fuhrman, and claudia lampman , Effectiveness of cognitive lehavior therapy for maladopting children Ameta analysis , J. of psychological bulletin , vol . 110, No. 2, 1991 , PP. 204-214 .

- (46) Kafact Klorman, Jeant Brunaghim patricia A Clinical Cognitive effects of mothylphenidate on children with attention disorder as a function of Aggression opposition ality and age , J. of Alinormal Psychology ., vol . 103 , No . 2, 1994 , PP. 206-221 .
- (47) Kahneman (D.) , Attention and effort , London , 1973 .
- (48) Kavale (K.A.) , Formess (S.R.) , Handbook of learning disabilities , London, Taylor, Francis , 1987 .
- (49) Keith's DOB son, Hand book of cognitive behavioral therapies , New York , the Guilford press, 1988 .
- (50) Kirly , Eduiard Aron , Durable Generaliyed effects Cognitive - behavior modlification with attention deficit disorder, J. of American O Psychological assaciation .
- (51) Kutcher (S.P.) Assessing and treating attenrion deficit disorder in adobesacents . the clinical Applisiation of a single case Research design, J. of Bretish Journal of Psychiatry, vol . 49, 1986 , PP. 710-718 .
- (52) lazaz (A) , outationt Psychiatry, New York Williams , 1989 .
- (53) Marc (S) , Athins as william (E.) Petham, School Based as-
 269 sessment of Attention deficit disorder, J. of learn-

ing disabilities , vol . 24, No. 4, 1991 .

- (54) Marit, Korkman and Aino - Elina Pesones., Acomparision of
Neuro Psychology test profiles of children with at-
tention deficit Hyperactivity disorder and or lean-
ing disorder , J. of learning disabilities, vol . 27 ,
No . 6, 1994 , PP. 383-392 .
- (55) Marshall (P.) , attention deficit disorder and allergy aneuro
chemical model for relation betcween the III nesses
, J. of Psychological bullten , vol., 106 , No . 3,
19891 , PP. 434 - 446 .
- (56) Mcghic (A.) , Pathology of attention , London, 1969 .
- (57) Micheal (A.) Sel Fintsructional treaning for teachers and oth-
ers professionals warking with attention deficit hy-
peractive disorder children, D.AI. , vol , 51, No 7 ,
January 1991 .
- (58) Mildred A.O, Brien , Joh Eobrzat , Attention deficit disorder
with hyperactivity areviw and Implication for the
classrom, The Journal of Special Education , Vol .
20 , No.3 , 1986 .
- (59) Musren (P.H.) Conger . (J). Kagan (J.) , Child development
and personality , New York , Thirol Edition , 1969

- (60) Orsine (R.J.) , Concise Encyclopedia of Psychology , Vol . I
 , London , New York , Scebury Press, 1972 .
- (61) Ozawa , Paul (J.) , Attention deficit disorder (DSM III) Disg-
 . nosis learning disorder and Normal children , D, I,
 vol 40 , No, 10, April, 1980 .
- (62) Pearson , Dehorah ann , Rapid reorientation of attention in chi-
 ledren with and without attention deficit , D.A.I.,
 vol 47, No. 5 November 1986 .
- (63) Prior (M) and Sanson (A.) , Attention deficit disorder with
 hyperactivity Acrilique , J. child Psychology Psy-
 cheatry vol 27, No. 3, 1986, PP. 307-319 .
- (64) Pette-John (T.) Bankart (C.P.) Eitzgerald (11) the encyclo-
 pedic dictionary of psychology , 3 ed ., ohis , the
 dushkin publishing . 1986 .
- (65) Rand , Marilyn ruth , The effecteveness of the Bendor Ges-
 talt test in defferentiating adjustment disorder , at-
 tention deficit disorder and conduct disorder , D. A.
 I ., vol 47, No 7, 1987 .
- (66) Reid (D.K.) and Hreshp (W.P.) , Acongntive apperoch to
 learning disablities, New York , Mec Graw Hill,
 1988 .

- (67) Richard L. Bednar, Connic weet , Paul , Evensen as Joseph Melnich , Empirical Guide lines for group The rop-yy Pretraining . Cohesin and modeling , J. of Applied behavior science , vol 10, No. 12, 1927 , PP. 149-165 .
- (68) Richard Milich , Barbara G. Licht , Debra A, Attention defi-cit hyperactivity disorder boys evaluation of and at-tributions for task performance on medication ver-sus placebo , J. of Abnormal Psy chology vol 93, No.3, 1989 , PP 280-284 .
- (69) Rose (A.D.) , Psychological A spect of learning disabilities as Reading disorder, New York , Mc Graw , Hill , 1976 .
- (70) Psychology Disorder of children second Eddition , Mac Graw , Hill , 1980 .
- (71) Rumble , Steven (R.) , An Examination of the Psychologi-cal Variables of attention deficit behavior in chil-dren , D.A.I., vol . 46 , No . 2 , August , 1985, P. 680-B .
- (72) Russell A. Barlloy , Attention deficit Hyperactivity Disorder , Ahand book for Diagnosis and treatment , New

York , Gudford Press, 1990 .

- (73) Salkin (V.) and Roth (W.) , Concise Encyclopedia of Psychology , New York , Joh Wiley as Sons Inc . 1987 .
- (74) Samnel (S) , Children's Vigilance Performance and Inattentive in the Classrooms , J . of child psychiatry as Psychology , vol . 19, 1978, P 154 .
- (75) Schule , Marie (J.) , An Investagation of Diagnostic , Procedures for Identifying Attention dificit disorder in children , D.A.I., vol. 47 , No . 2, August . 1986 , P. 805 .
- (76) Sills , (DL) . International Encyclopedia of Social Scienes , Vol I, New York Growell Collier and Macmllan , 1968 .
- (77) Sontrack (J.) Life Span Development , Dallas Wm . C., Drown Publishers , 1986 .
- (78) Stwphen (V.) Fareon, B elinda Krifcher Lehman, Dennis Norman , Intellectual Performance and school Fail-ur in children with attention deficit hyperactivity disorder and In their Sevlings , J. of a bnimal Psychology 1993 , vol . 102, No.4 , PP. 616-623 .

- (79) Stonner Gary , the effect of methy ehenidate on reading behavior elementary school children diagnosis as hyperactivity, D.A.I., vol . 45, No . 6, 1986 .
- (80) Strain Guralnich (M.J.) , children's Sociol Behavior development , assessment and modification , New York , Academic press, Inc, 1986 .
- (81) Sullivan , Kathryn, Arlu, Acognitive - behavioral Intervention for Impulsaive attention deficit disorder children , D.A.I., vol 49, No . 11 , May., 1989, P. 3314 - A .
- (82) Sydneys Zentall, yvannen , Smith , Mathemational outcames of attention deficit hyperactivity disorder, J . of Learning Disability , vol . 27 , no. 3, 1994 .
- (83) Tarnowski (K.J.) Pring (R.J.) , Comparative analysis of attention deficit in hyperactivity and learning disabled chiledren, J. o fAbnormal Psychology vol . 95 , No.4, 1986, PP 341-345 .
- (84) Terrie E. Moffitt juvenile Dlinguency and attention deficit disorder : Boyes Develop mental Trajectories from Age to age 1 J of child depelopment, vol 61, 1990, pp. 893-910 .

- (85) Vrane (F) , Selective Attention deficit in learning in Disabled children Acognitive Interpretation , J. of learning disabilities , vol . 13 , No. 7, 1980 .
- (86) wolters dorf , Mitchel A, videotape self-modeling the treatment of attention deficit hyperactivity disorder. D.A.I., vol . 50, No. 1, Jenuary. 1990 , P. 1997 A .
- (87) Wood (R.L.I.) , Attention disorder in brain Inyury Rehabilitation, J. of learning disabilities.
- (88) Zager (R.) and Bowers (N.D.) , the effect of time of Dayon Prolem solving and classroam behavior, J of psychology in schools , vol 20, 1983 .
- (89) Zelho, Josph (F.A.), Steategies of visual search in attention deficit disorder. D.A.I., vol . 46, No. 10, aprils. 1986, P. 3612-B .

 **Biblioteca Alexandrina**
Biblioteca Nacional de Medicina
Calle de la Cruz, 12, 28002 Madrid, España



0302423